Alisha M.B. Heinemann

Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«

[transcript] TheorieBilden

Alisha M.B. Heinemann
Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

Theorie Bilden | Band 33

Editorial

Die Universität ist traditionell der hervorragende Ort für Theoriebildung. Ohne diese können weder Forschung noch Lehre ihre Funktionen und die in sie gesetzten gesellschaftlichen Erwartungen erfüllen. Zwischen Theorie, wissenschaftlicher Forschung und universitärer Bildung besteht ein unlösbares Band. Auf diesen Zusammenhang soll die Schriftenreihe **Theorie Bilden** wieder aufmerksam machen in einer Zeit, in der Effizienz- und Verwertungsimperative wissenschaftliche Bildung auf ein Bescheidwissen zu reduzieren drohen und in der theoretisch ausgerichtete Erkenntnis- und Forschungsinteressen durch praktische oder technische Nützlichkeitsforderungen zunehmend delegitimiert werden. Der Zusammenhang von Theorie und Bildung ist in besonderem Maße für die Erziehungswissenschaft von Bedeutung, da Bildung nicht nur einer ihrer zentralen theoretischen Gegenstände, sondern zugleich auch eine ihrer praktischen Aufgaben ist. In ihr verbindet sich daher die Bildung von Theorien mit der Aufgabe, die Studierenden zur Theoriebildung zu befähigen.

Die Reihe **Theorie Bilden** ist ein Forum für theoretisch ausgerichtete Ergebnisse aus Forschung und Lehre, die das Profil des Faches Erziehungswissenschaft, seine bildungstheoretische Besonderheit im Schnittfeld zu den Fachdidaktiken, aber auch transdisziplinäre Ansätze dokumentieren.

Alisha M.B. Heinemann

Teilnahme an Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft

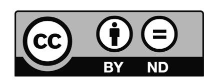
Perspektiven deutscher Frauen mit »Migrationshintergrund«

[transcript]

Die freie Verfügbarkeit der E-Book-Ausgabe dieser Publikation wurde ermöglicht durch das Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB), Stabsstelle »Publikationen und wissenschaftliche Informationsdienste«.



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.



Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar
Print-ISBN 978-3-8376-2718-3
PDF-ISBN 978-3-8394-2718-7
https://doi.org/10.14361/9783839427187

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.
Besuchen Sie uns im Internet: *https://www.transcript-verlag.de*
Unsere aktuelle Vorschau finden Sie unter *www.transcript-verlag.de/vorschau-download*

Inhalt

Danksagung

Meine Arbeit an diesem Projekt ist all den Menschen gewidmet, die sich täglich mit der Erfahrung auseinandersetzen müssen, als „nicht der legitimen Norm entsprechend“ wahrgenommen zu werden und damit nicht als selbstverständlich zugehörig zu dieser Gesellschaft zu gelten, ohne dass sie diesen Status dabei frei gewählt hätten. Ich wünsche ihnen Orte des „Zugehörigseins“, Anerkennung, Respekt, Solidarität und Liebe.

Ich danke …

…zuallererst meinen wunderbaren, spannenden Interviewpartnerinnen, die sich bereit erklärt haben, mir etwas von ihrer Zeit zu schenken und ihre Gedanken mit mir zu teilen, so dass es mir überhaupt möglich wurde, diese Arbeit zu schreiben.

… den Menschen, die die Zeit und Geduld aufgebracht haben, Teile der Arbeit in ihrer Freizeit gegenzulesen und sie durch ihre klugen Kommentare und Anmerkungen immer noch ein Stückchen besser gemacht haben: Amelie Paul, Arzu Cicek, Britta Stübe, Gesa Münchhausen, Elke Mia Richter, Maria Mamaeva und Verena Thrin. Kirsten Vittali ganz besonders herzlich dafür, dass sie wirklich jedes Wort gelesen hat und das mehrfach.

…meiner Schwester Christina Görke für ihre klaren Worte und das emotionale Zuhause, dass sie für mich ist. Meinen Eltern John und Philomina Kakkattil für ihre Unterstützung, Liebe und für ihr Vertrauen. Meiner deutschen Großmutter Regina Auth für ihre liebevolle Fürsorge und die vielen Lebensweisheiten und Erzählungen von „früher“. Caspar und Alex Heinemann dafür, dass sie mir viele Jahre Familie und liebevolles Zuhause waren. Collja Heidmann für den einen Ort, an dem ich einfach sein kann. Cristina Torres Mendes agradeço a felicidade.

…meinen Freund_innen Amelie Paul, Arzu Çiçek, Britta Lechte, Ben Reichel, Chrismoon Kraenzlin-Schuff, Christiane Krause, Christian Dittmer, Claas Teichmann, Claudia Oefele, Dhanushiya Rajasekaram, Ela Schaub, Elke Mia

Richter, Felix Kalapurackal, Franziska Mannke, Gesa Münchhausen, Ginnie Bekoe, Giselle Renneberg, Inga Weiland, Jency Palatty, Jonas Berhe, Julia Häbig, Lalitha Nagaram, Nadine Rose, Nicole Jacob, Nissar Gardi, Reyhan Şahin, Ria Teichmann, Sabine Klein-Schonnefeld, Sabrina Peters, Sanne Gottuck, Saphira Shure, Sarah Wolf, Sonja Deppisch und Verena Thrin für ihre Freundschaft, inspirierende Gespräche und ein Netz, in dem ich aufgehoben bin.

…den Menschen, die mich wissenschaftlich geprägt und begleitet haben: Meine Erstgutachterin Anke Grotlüschen, die mich mit viel Engagement und Fachkompetenz die ganzen Jahre der Dissertation über begleitet, gefördert und ausgebildet hat und meine weiteren Gutachter_innen Ursula Neumann und Peter Faulstich, die, wann immer nötig, mit einem kompetenten Rat und wertschätzend an meiner Seite waren. Hervorheben möchte ich an dieser Stelle zudem María do Mar Castro Varela und Paul Mecheril, die mich sowohl fachlich als auch menschlich auf eine inspirierende, warmherzige und ermutigende Weise beeinflusst und geprägt haben.

…meinen Kolleg_innen aus dem Arbeitsbereich Lebenslanges Lernen der Universität Hamburg, von denen viele zu meinen Freund_innen geworden sind: Barbara Nienkemper, Caroline Euringer, Franziska Bonna, Jessica Vehse, Judith Krämer, Kirsten Vittali, Martin Koralczak, Rosa Bracker, Steffi Trude, Susanne Umbach und Wibke Riekmann für die wunderbare Unterstützung in allen Lebenslagen sowie den inhaltlichen Austausch, die die Arbeit erleichtert und sehr bereichert hat.

…meinem Bremer VHS-Team, mit dem ich erfahren durfte, wie viel Erfüllung und Freude die Arbeit in der Weiterbildungspraxis bereiten kann. Meinem Hamburger VHS-Team, das mich ebenso herzlich und wertschätzend aufgenommen hat und durch das ich auch nach dem Wechsel nach Hamburg immer wieder aus der Universität hinaus und in die Weiterbildungspraxis gehen konnte.

…der Oldenburger Forschungswerkstatt Migration – Macht – Bildung des CMC unter Leitung von Paul Mecheril für die Inspirationen, die gemeinsamen Projekte, den Zusammenhalt und die vielen bereichernden Diskussionen - in der Hoffnung mit vielen von euch noch einen langen gemeinsamen weiteren Weg gehen zu können.

…Queeramnesty Hamburg (Amnesty International) und der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD e.V.) für engagierte gemeinsame politische Arbeit, für liebe Freund_innen und für den Schutz- und Rückzugsraum, den ich dort immer fand, wenn ich ihn brauchte.

Einleitung

Wenn über den demografischen Wandel in Deutschland gesprochen wird, geht es meist darum, darauf hinzuweisen, dass die Bevölkerung immer älter wird und im Verhältnis dazu wenige Kinder geboren werden. Die Zusammensetzung der Bevölkerung in Deutschland wandelt sich jedoch nicht nur in ihrer Altersstruktur, sondern verändert sich auch insofern, dass der Anteil der Personen steigt, denen ein sogenannter Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Relevant wird diese Zuschreibung vor allem für diejenigen, die aufgrund ihrer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit[1] als „anders" wahrgenommen werden und nicht zur weißen Dominanzgesellschaft[2] zählen.

Sich auf diese Zielgruppe einzustellen und sie mit ihren Angeboten zu erreichen, ist eine unumgängliche Herausforderung, der sich die Bildungseinrichtungen in der deutschen Migrationsgesellschaft stellen müssen. Dies gilt insbesondere für die Einrichtungen, die durch Steuergelder mitfinanziert werden und dadurch einen gesamtgesellschaftlichen Auftrag erhalten, so wie es bei staatlich subventionierten Weiterbildungseinrichtungen der Fall ist. Diese müssen dem

1 Zum Begriff der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit vgl. Mecheril 2003, S. 211

2 Die Begriffe Dominanzgesellschaft und dominanzdeutsch werden hier in Anlehnung an den von Birgit Rommelspacher (1998) geprägten Begriff der Dominanzkultur gebraucht. Bei dieser bezieht sich Dominanz nicht auf Mehrheiten und Minderheiten, sondern auf ein „Geflecht verschiedener Machtdimensionen", welches „relativ unsichtbar" im Mantel der „Normalität" der herrschenden Gruppe der Gesellschaft Diskriminierungs- und Ausgrenzungspraxen ermöglicht und damit die Macht sichert (vgl. S.22; 32, 36). Mit Dominanzgesellschaft ist demnach der Teil der Gesellschaft gemeint, der in bestimmter machtrelevanter Hinsicht privilegiert ist gegenüber den anderen Teilen der Gesellschaft. Mit Dominanzdeutschen sind diejenigen gemeint, die nicht nur deutsch sind, sondern auch Teil der Dominanzgesellschaft sind.

gesetzlichen Bildungsauftrag gerecht werden, der in den Weiterbildungsgesetzen der Länder festgehalten ist und eine freie Zugänglichkeit für alle Bevölkerungsgruppen fordert (vgl. Ruhlandt 2010:172). Darüber hinaus ist Weiterbildung ein wichtiger Baustein im gesamtgesellschaftlichen Entwicklungsprozess zum Abbau von Diskriminierung, auch dann wenn Brüning und Kuwan zurecht betonen: „Von Weiterbildung allein die Verminderung von Benachteiligung zu erwarten, ist eine Überschätzung ihrer Möglichkeiten“ (Brüning/Kuwan 2002:15). Vor allem ist es in diesem Zusammenhang an der Zeit, Handlungs- und Denkperspektiven zu erweitern, um sich von der einseitigen Sicht auf die Notwendigkeit von „Integrationshilfen“ zu verabschieden und stattdessen zu einer Haltung zu gelangen, die die Gruppe der Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund in ihrer Heterogenität wahrnimmt und auch die Mehrheitsgesellschaft in die Verantwortung nimmt. Allerdings fehlt es in der Forschungslandschaft der Erwachsenenbildung bisher weitgehend an empirischen Ergebnissen, die sich kritisch-reflexiv mit den Anforderungen der Migrationsgesellschaft auseinandersetzen (vgl. Sprung 2012:11ff).

Ziel des vorliegenden Forschungsprojekts war es, dieses Desiderat anzugehen und zumindest eine der vielen offenen Fragen näher zu betrachten. Konkret befindet sich die Thematik dabei im Schnittpunkt von Adressatenforschung, die genuin im Rahmen von Erwachsenenbildungswissenschaft durchgeführt wird sowie der interdisziplinär verorteten Migrationsforschung. Die ausgewählte Frage fokussiert darauf, die Teilnahmegründe von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund besser zu verstehen, weshalb ihre subjektiven Perspektiven auf Weiterbildung erfragt werden. Im Rahmen von Einzelinterviews werden die Frauen also gefragt: „Warum nehmen Sie (nicht) an Weiterbildung teil?“, um dadurch die Gründe zu erfahren, die sie zur Weiterbildungsteilnahme bewegen oder von einer solchen abhalten. Als forschungsmethodische Grundlage wurde die qualitativ-empirische Herangehensweise der Grounded Theory gewählt.

Im ersten Teil der Arbeit werden zunächst die Begrifflichkeiten geklärt, mit denen im Weiteren gearbeitet wird und die Lebenslagen der befragten Frauen im historischen und gegenwärtigen Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft beschrieben. Anschließend wird der Forschungsstand im Schnittpunkt von Erwachsenenbildungswissenschaft und Migrationsforschung skizziert. Nach einer ersten Zusammenfassung und Reflexion werden im dritten Kapitel die theoretischen Grundlagen, die die Hintergrundfolie der Analyse und Auswertung der Interviews darstellen, in ihrem Bezug zur Fragestellung transparent gemacht. Dies sind zum einen die soziologischen Instrumente Pierre Bourdieus und zum anderen die theoretische Brille der Postkolonialen Theorie, wobei mit Hilfe die-

ser die Konzepte Bourdieus erweitert und im Kontext von Migration und Globalisierung betrachtet werden. Hierauf folgt eine zweite Zusammenfassung und Reflexion, bevor dann im vierten Kapitel das interpretative Forschungsparadigma und die methodische Herangehensweise mit der Grounded Theory genauer ausgeführt werden, so wie sie im Rahmen dieses Projekts Anwendung gefunden haben. Nach einer weiteren Zusammenfassung und Reflexion werden im fünften Kapitel die Auswertungsergebnisse dargestellt. Hier werden die zentralen Begründungsdimensionen, die sich auf die Zugehörigkeit, die Verfügbarkeit von staatsbürgerlichem Handlungskapital, die Rolle von Sprachkompetenz, formaler Bildung und Sprachkenntnis sowie weitere migrationsunspezifische Begründungen wie Interesse am Thema, Verwertungsmöglichkeiten und der Einfluss geschlechtsspezifischer Aufgabenverteilungen ausführlich entwickelt und in der vierten Zusammenfassung und Reflexion komprimiert dargestellt. Im darauf folgenden sechsten Teil der Arbeit wird über mögliche Praxisimplikationen dieser Ergebnisse reflektiert und für eine kritisch-reflexive rassismussensible Haltung im Rahmen pädagogischer Professionalität plädiert, bevor die Arbeit schließlich mit einer letzten zusammenfassenden Reflexion endet.

Im Bewusstsein dessen, dass wissenschaftliche Praxis nie rein objektiv und unabhängig von dem Kontext, in dem sie entsteht, gedacht werden kann, soll die kritische Folie, unter der im Folgenden argumentiert wird, zu Beginn transparent gemacht werden. Ich folge der Grundausrichtung kritischer Gesellschaftstheorie, so wie sie durch Bettina Lösch und Andreas Thimmel beschrieben wird:

> „Kritische Gesellschaftstheorie basiert auf der Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Sie zielt auf Demokratisierung und den Abbau von Unterdrückung, sozialer Ungleichheit und auf die Überwindung sozialer Ausgrenzung. Sie fordert die Ausweitung gesellschaftlicher und demokratischer Teilhabe und begreift gesellschaftliche Verhältnisse als von Menschen gemacht und somit politisch veränderbar. Kritische Gesellschaftstheorie eröffnet in ihren Analysen Alternativen und Perspektiven, wie eine zukünftige Gesellschaft gestaltet sein kann. Eine kritische politische Bildungspraxis will darauf aufbauend ermöglichen, dass die Subjekte die Macht- und Herrschaftsverhältnisse begreifen, in denen sie eingebunden sind. Sie sollen Handlungsmöglichkeiten entwickeln können, diese Verhältnisse zu gestalten und zu verändern.“ (Lösch/Thimmel 2010:8)

Ausgehend von dieser Grundhaltung wird zudem davon ausgegangen, dass allen Personen an dem Ort, an dem sie leben – unabhängig von ihrer Staatsbürgerschaft – gleichermaßen ein Recht zur Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht werden soll. Dies wird unter anderem bereits im Internationalen Pakt über wirt-

schaftliche, soziale und kulturelle Rechte vom 19. Dezember 1966 von den Vereinten Nationen gefordert, wenn sie zunächst als eine Erkenntnis festlegen,

„[…], dass nach der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte das Ideal vom freien Menschen, der frei von Furcht und Not lebt, nur verwirklicht werden kann, wenn Verhältnisse geschaffen werden, in denen jeder seine wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte ebenso wie seine bürgerlichen und politischen Rechte genießen kann.“ (Vereinte Nationen (UN) 1966)

Unabhängig vom Konzept der Staatsbürgerschaft sehen die Vereinten Nationen also ein Ideal darin, dass jeder Mensch nicht nur seine wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte wahrnehmen kann, sondern zudem auch über bürgerliche und politische Rechte verfügt. In dem Zusammenhang schreiben sie im Weiteren fest:

„Die Vertragsstaaten verpflichten sich, zu gewährleisten, dass die *in diesem Pakt verkündeten Rechte ohne Diskriminierung hinsichtlich* der Rasse, der Hautfarbe, des Geschlechts, der Sprache, der Religion, der politischen oder sonstigen Anschauung, der *nationalen* oder sozialen *Herkunft*, des Vermögens, der Geburt oder des sonstigen Status ausgeübt werden.“ (Vereinte Nationen (UN) 1966): Artikel 2 (2), Hervorh. d. Verf.)

Die in dem Pakt geforderten wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Rechte schließen zum Beispiel auch das Recht auf Arbeit ein.

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht auf Arbeit an, welches das Recht jedes einzelnen auf die Möglichkeit, seinen Lebensunterhalt durch frei gewählte oder angenommene Arbeit zu verdienen, umfasst, und unternehmen geeignete Schritte zum Schutz dieses Rechts. (Vereinte Nationen (UN) 1966): Teil III, Artikel 6 (1))

Die gesetzliche Verfasstheit in Deutschland ist aktuell eine andere. Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit – auf rechtlicher Ebene betrachtet also Nicht-Bürger_innen des Landes – werden in vielerlei Hinsicht benachteiligt. Dies gilt beispielsweise für Bereiche wie die Arbeitserlaubnis, Aufenthaltsrechte, aber auch das Wahlrecht u.a. Dem Konzept der Bürgerrechte ist dabei immanent, dass sie unabhängig von der Länge des Aufenthalts in Deutschland in vollem Umfang nur denjenigen zustehen, die auch die deutsche Staatsangehörigkeit annehmen, was nur unter bestimmten Bedingungen möglich und teilweise von Personen auch gar nicht gewünscht ist. Gleichzeitig existiert aus historischer Perspektive eine Verantwortung der Menschen im globalen Norden den Personen gegenüber, die über Jahrhunderte der Kolonialisierung hinweg und auch gegenwärtig syste-

matisch wirtschaftlich benachteiligt und in Armut und Abhängigkeit gehalten werden, so dass ein Leben im Wohlstand für den „westlichen“ Teil der Welt möglich wird. In Anbetracht dieser Ausbeutungsverhältnisse sollte es selbstverständlich sein, dass im Sinne einer gerechteren Verteilung von Ressourcen und einer Reduzierung von Ungleichheit, nationale Grenzen geöffnet werden, so dass die im globalen Süden lebenden Menschen das Recht und die Möglichkeit haben, an dem vorhandenen Wohlstand zu partizipieren. Sie sollten dabei selbst entscheiden dürfen, wo sie wann und wie lange leben wollen.

Ich schließe mich daher in meiner Positionierung den Forderungen und Grundhaltungen der Vereinten Nationen an und fordere weitergehend, dass Personen unabhängig von ihrer nationalen oder ethnischen Herkunft sich frei bewegen können sollten und an dem Ort, an dem sie sich entscheiden über einen längeren Zeitraum zu leben, über die gleichen Rechte und Möglichkeiten der gesellschaftlichen Teilhabe verfügen sollten, wie die Staatsangehörigen des jeweiligen Landes. Ich bin dabei nicht in der Lage, sofort eine Lösung für die praktische Umsetzbarkeit dieser Forderung anzubieten. Die Forderung eine Lösung für die Umsetzung zu finden, ist vielmehr immanenter Bestandteil der Forderung selbst. Argumentationslinien können im Folgenden unter eben dieser kritischen Folie verstanden werden.

Zu den Besonderheiten des (Schrift-)Sprachgebrauchs

Wenn im Folgenden die Bezeichnungen Weiß und/oder Schwarz im Zusammenhang mit dem Phänotyp von Personen auftauchen, werden sie immer mit einem Großbuchstaben am Anfang geschrieben, um darauf hinzuweisen, dass es nicht um tatsächliche Farbbezeichnungen schwarz ■ und weiß □ oder um einen biologischen Begriff geht, sondern um eine sozial konstruierte Kategorie, die gesellschaftspolitische Auswirkungen hat (vgl. auch Rommelspacher 1998:7). Wenn vielgeschlechtliche Personengruppen bezeichnet werden, wird das sogenannte Gendergap gebraucht. Dies ist ein Unterstrich, der zwischen dem Wortstamm und der generischen Endung eingefügt wird. Ich folge dabei der Argumentation Antje Hornscheidts. Diese formuliert:

> „Der Unterstrich signalisiert Brüche und Leerstellen in als eindeutig vorgestellten Genderkonzepten und irritiert damit eindeutige Wahrnehmungen. Während das Binnen – I beispielsweise die Sichtbarkeit der Gruppe der Frauen in generischen Appellationen erhöhen soll, wird durch den Unterstrich auf die Leerstellen in eben diesem dichotomen Genderkonzept hingewiesen, die nicht alle gegenderten Lebensweisen erfassen kann.“ (HORNSCHEIDT 2007:104)

Lebenslagen von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund

Die sehr umständlich und lang erscheinende Begrifflichkeit der „deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund“ versucht dem Umstand gerecht zu werden, dass die gegenwärtige Verwendung des Begriffs Migrationshintergrund inzwischen so inflationär mit Negativzuschreibungen[1] konnotiert ist, dass er durch die hier verwendeten Zusätze eine Brechung und Irritation erfahren soll. Diese werden im weiteren Verlauf dieses Abschnitts noch genauer erläutert werden. Ganz allgemein werden „deutsche Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund“ im Folgenden definiert als weibliche Personen, die selbst zugewandert sind oder mindestens einen Elternteil oder Großeltern haben, die nach 1949 zugewandert sind. Zum Zeitpunkt der Befragung haben sie ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland. Diese Definition, die auch Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit einschließt, lehnt sich damit an die des Mikrozensus für „Personen mit Migrationshintergrund“ an (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:139). Im Jahr 2011 hatten demnach 15,96 Millionen (19,3 Prozent) der insgesamt 81,75 Millionen Einwohner_innen in Deutschland einen Migrationshintergrund. 54,6 Prozent von diesen verfügen über die deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Bundesministerium des Innern 2012:189). Zwei Drittel aller Personen mit Migrationshintergrund sind nach Angaben des Mikro-

1 In der Online-FAZ vom 7.1.2013 wird darüber diskutiert, ob der Begriff des „Migrationshintergrundes“ als Unwort des Jahres 2012 gelten sollte. Es wird unter anderem argumentiert, dass mit diesem Ausdruck in rassistischer Weise immer wieder auf die scheinbar „fremde Herkunft“ der so bezeichneten Person hingewiesen wird, deren Herkunft eigentlich keine Bedeutung haben sollte (vgl. Astheimer 2013).

zensus 2011 selbst zugewandert (erste Generation), ein Drittel wurde bereits in Deutschland geboren (zweite oder dritte Generation).

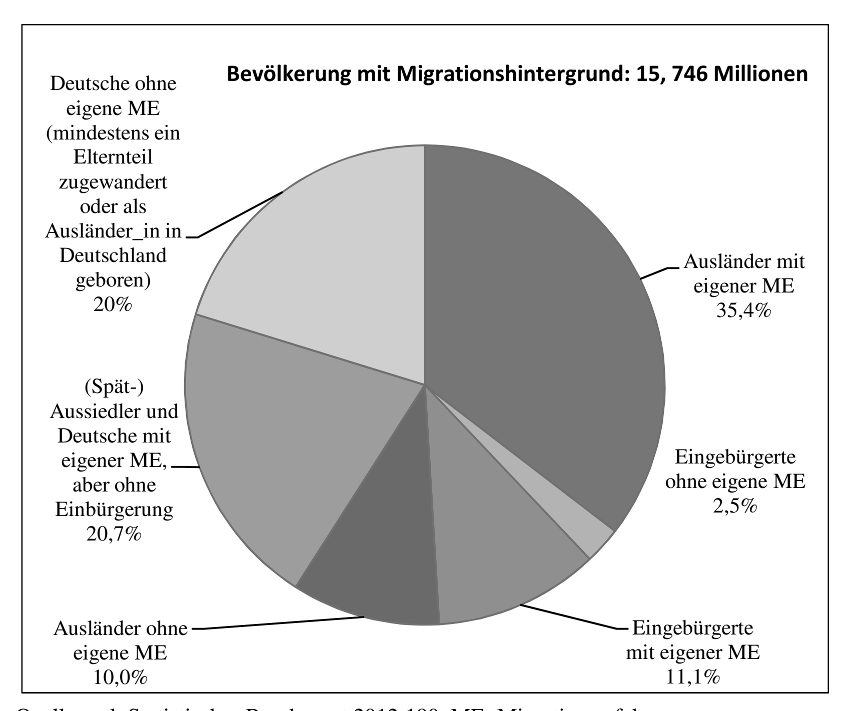
Bezogen auf die jeweilige Bevölkerung der Bundesländer war ihr Anteil in den Stadtstaaten Bremen (28,2 Prozent), Hamburg (27,0 Prozent) und Berlin (24,8 Prozent) sowie in den Flächenländern Baden-Württemberg (26,2 Prozent), Hessen (25,3 Prozent) und Nordrhein-Westfalen (24,2 Prozent) am höchsten. In Ostdeutschland lag der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund an der Gesamtbevölkerung bei lediglich 4,7 Prozent (vgl. Bundeszentrale für politische Bildung 2012).

Insgesamt hatte in Deutschland 2011 circa ein Drittel aller Kinder unter fünf Jahren einen Migrationshintergrund (34,9 Prozent), der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund wird sich also in den kommenden Jahren immer weiter erhöhen. Dies macht einen Umgang mit der migrationsgesellschaftlichen Realität für alle öffentlichen Institutionen unumgänglich notwendig, wenn die in einer demokratischen Gesellschaft leitenden Ziele von gleichberechtigter Teilhabe und Chancengerechtigkeit weiterhin angestrebt werden sollen. Weiterbildungseinrichtungen sind ein Teil dieser staatlich (mit-)finanzierten öffentlichen Einrichtungen und sind ganz besonders durch die Idee getragen, durch ihre Angebote zu einer Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe ihrer Teilnehmenden und zu einer Aufrechterhaltung demokratischer Strukturen beizutragen (vgl. Heinemann/Robak 2012:8). Wenn die vorgehaltenen Angebote auch nicht zwingend dazu führen, dass sie von all denjenigen, für die sie gedacht sind, und denen sie mehr Teilhabe ermöglichen sollen, auch angenommen werden. Richtet man den Blick auf die Gesamtgruppe der Personen mit Migrationshintergrund, wird offensichtlich, dass die Gruppe so heterogen ist, dass es nicht möglich und auch nicht sinnvoll ist, sie überhaupt als eigenständige „Gruppe“ durch Weiterbildungseinrichtungen anzusprechen. So formuliert der Migrationspädagoge Paul Mecheril in diesem Zusammenhang: „Geht es um „Migration“, neigen wir dazu, Identität als kollektive Identität zu behandeln, als wäre die Frage der personalen oder individuellen Identität bei Menschen mit Migrationshintergrund – anders als bei Menschen ohne Migrationshintergrund[2] – nachrangig oder gar irrelevant“ (Mecheril 2008:66). Tatsächlich sind

2 Die hierbei gezeichnete Dichotomie zwischen den Mitgliedern einer so bezeichneten Dominanz- oder auch Mehrheitsgesellschaft ohne Migrationshintergrund und den natio-ethno-kulturell anders Konstruierten sind homogenisierende Konstruktionen, die nicht unbedingt Selbstbeschreibungen entsprechen und im Rahmen der Begrifflichkeit interne Heterogenität auch für die Mehrheitsgesellschaft negieren. Sie werden in diesem Zusammenhang, der Argumentation von Spivak (1990) folgend, *strategisch es-*

Personen mit Migrationshintergrund, wie auch in der folgenden Abbildung übersichtlich abzulesen ist, zum einen in Bezug auf ihre Migrationserfahrung und ihren Aufenthaltsstatus divers. Zum anderen sind sie innerhalb dieser Teilgruppen genauso heterogen und individuell verschieden wie die Personengruppe der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Bei einer genaueren Betrachtung der Zahlen wird zudem ersichtlich, dass ca. 64 Prozent, also zwei Drittel, aller die zu dieser Gruppe statistisch dazugerechnet werden, entweder über gar keine eigene Migrationserfahrung verfügen, weil sie bereits in Deutschland geboren wurden oder bereits den höchstmöglichen formalen Identifikationschritt vollzogen und die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen haben; so dass die Frage berechtigt ist, inwiefern die Kategorie des „Migrationshintergrundes“ bei zwei Drittel der so bezeichneten Gruppe überhaupt eine Rolle spielt.

Abb. 1 Bevölkerungszusammensetzung



Quelle: vgl. Statistisches Bundesamt 2012:190, ME=Migrationserfahrung

sentialisiert, um mit ihrer Hilfegesellschaftlich bedingte Benachteiligungs- und Diskriminierungslinien deutlich zu machen.

Berechtigterweise erheben also kritische Stimmen Einwände bezogen auf den so sehr verallgemeinernden Begriff des Migrationshintergrunds. Vorgebrachte Gründe sind neben dem, dass durch ihn der Anschein einer homogenen Gruppe geweckt wird, zu der es in der Realität kein Pendant gibt, auch der, dass der Begriff stigmatisierend wirken kann. Ganz so, als wäre das Phänomen, einen Migrationshintergrund zu haben, ein persönliches Manko. Zudem ruft der Begriff immer wieder in Erinnerung, dass „Deutsche ‚eigentlich' keinen Migrationshintergrund haben" (Broden/Mecheril 2007:11) und reproduziert damit die fragwürdige Trennung von Personen ohne und mit Migrationshintergrund sowie eine imaginäre Vorstellung von klar unterscheidbaren deutschen und nicht-deutschen Personen. Um einer solchen Assoziation entgegenzuwirken, werden die Personen, über die in dieser Arbeit gesprochen wird, bewusst als „deutsche" Frauen bezeichnet, denn sie alle haben ihren Lebensmittelpunkt dauerhaft in Deutschland und sind somit ein Teil der deutschen Gesellschaft. Um zudem die scheinbare Klarheit und angenommene Realität des Migrationshintergrunds aufzulösen, der bei genauer Betrachtung nur eine weitere sozial konstruierte Kategorie ist, auf die in diesem Zusammenhang aus bestimmten Gründen der Fokus gelegt wird und die letztlich nichts über die realen, individuellen Eigenschaften der damit bezeichneten Personen aussagt, wird im Folgenden von dem „sogenannten" Migrationshintergrund gesprochen. So bleibt der Zuschreibungscharakter der Kategorie erhalten.

Der Vorteil der Begrifflichkeit des „Migrationshintergrundes" ist die Unspezifität eben dieses „Hintergrunds". Ob die Personen nun selbst gewandert sind oder nur ihre Eltern oder gar Großeltern eingewandert sind, wie oft eine Wanderung stattfand und welche Distanzen dabei überwunden wurden, ist dabei offen gelassen. Genauso sind ethnische Zugehörigkeiten, die Staatsangehörigkeit sowie die soziale Situation innerhalb der deutschen Gesellschaft damit unbestimmt. Da der Begriff des „Migrationshintergrundes" gegenwärtig der einzige Begriff ist, der sowohl offen in seinen Verwendungskontexten ist, eine recht breite Akzeptanz in Wissenschaft und Praxis gefunden hat und sich zudem inhaltlich nicht ausschließlich auf demographische Merkmale wie die Staatsangehörigkeit oder das Einwanderungsjahr beschränkt, soll er daher im Rahmen dieser Arbeit trotz der oben aufgeführten Gegenargumente genutzt werden. Ein besonderer Vorteil ist zudem, dass er impliziert, dass die Thematik der Migration für die einzelnen Personen auch völlig im Hintergrund wirken kann – ohne in jedem Fall eine relevante Präsenz im Leben der einzelnen Personen zu haben. Relevant wird das Phänomen des Migrationshintergrunds vor allem dann, wenn er im Zusammenhang mit anderen Differenzkategorien zu Nachteilen auf dem Arbeits- oder Wohnungsmarkt, im Bildungssystem und anderen gesellschaftlichen

Bereichen führt. Dies geschieht, wenn der Migrationshintergrund scheinbar „sicht-, hör- und erlebbar" wird und gleichzeitig Merkmale des „nicht-legitimen" trägt. Dieses Phänomen wird durch das von dem Migrationspädagogen Paul Mecheril geprägte Konstrukt des_r natio-ethno-kulturell Anderen verdeutlicht.

Sind Personen auf diesen drei Ebenen der „Nationalität", der „Ethnie", der „Kultur" – wie auch immer diese drei Konstrukte jeweils individuell interpretiert werden – abweichend von dem kollektiv imaginierten Prototypen des „Standard-Deutschen" (Mecheril 2003: 211f), dann werden sie zu „Anderen" zu „Nicht-Deutschen" gemacht und – abhängig vom Grad der Abweichung – abgewertet. Ein Weißer französischer oder englischer Staatsbürger würde demnach beispielsweise eher als legitim zugehörig anerkannt, einem Schwarzen französischen oder englischen Staatsbürger würde diese legitime Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft nicht zugeschrieben. Die Kulturanthropologin Urmila Goel bemerkt an dem obigen Zitat von Mecheril anschließend dazu weiterführend:

> „Differenzierungen zwischen den legitim Zugehörigen und nicht legitim Zugehörigen erfolgten und erfolgen aber auch in Nationalstaaten nie ausschließlich auf Basis der Staatsbürgerschaft. Grundlage für akzeptierte oder verweigerte Zugehörigkeit ist in Deutschland die ausreichende Ähnlichkeit bzw. signifikante Abweichung von dem kollektiv imaginierten Prototyp des „Standard-Deutschen" (Mecheril 2003: 211f). In Fortführung (post)kolonialer Logik erfolgt diese Einordnung auf Basis von physiognomischen und sozialen Merkmalen, die mit dem Verweis auf bestimmte Regionen außerhalb Deutschlands und mit Festschreibungen über (minderwertige) Dispositionen verbunden werden" (Goel 2009:100).

Nur für diejenigen, die einen Migrationshintergrund haben, der gleichzeitig dazu führt, dass sie „geandert" werden, rückt der Migrationshintergrund in ihrem täglichen Leben in den Vordergrund. Doch nicht in jedem Fall führt dies auch zu einer gesellschaftlichen Benachteiligung. Hinzu kommen weitere relevante miteinander verwobene Differenzlinien, die einander verstärkend oder abschwächend positiv beziehungsweise negativ auf die jeweiligen Lebensbedingungen einwirken. Es könnten an dieser Stelle zahlreiche Differenzkategorien, wie zum Beispiel das Alter, die Gesundheit, der Wohnort etc. aufgezählt werden. Als zentrale Kategorien wurden im Rahmen der Forschungsarbeiten zur Intersektionalität jedoch vier herausgestellt, auf denen in dieser Arbeit auch der Fokus liegen soll: Diese sind neben der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit die Kategorien Gender, sexuelle Identität sowie der ökonomische und soziale Status (vgl. Goel 2009:108).

Bevor gleich noch einmal genauer auf die historische Entwicklung und die gegenwärtige Lage der Migrationsgesellschaft eingegangen wird, soll zunächst noch eine Abgrenzung der Begrifflichkeiten „Ausländer_in“, „Migrant_in“, sowie „Deutsche mit sogenanntem Migrationshintergrund“ vorgenommen werden. Dazu dient folgende Übersicht:

	Ausländer_in	**Migrant_in**	**Deutsche_r mit sogenanntem Migrationshintergrund**
Positionierung durch die Begrifflichkeit	Steht im Gegensatz zu Inländer_in und ist damit begrifflich außerhalb der Gesellschaft positioniert	Selbst zugewandert und somit biographisch tatsächlich von zumindest einer Migrationsbewegung nach Deutschland hin geprägt.	Er_Sie muss nicht zwingend selbst zugewandert sein. Durch die Verwendung dieses Ausdrucks wird Personen zugeschrieben, ein Teil der deutschen Gesellschaft zu sein.
Migrationserfahrung	Hält sich vorübergehend in Deutschland auf, kann auch Tourist_in sein. Ihr_Sein eigentlicher Lebensmittelpunkt befindet sich in einem Land außerhalb Deutschlands.	Die Wanderungsbewegung ist für einen längeren Aufenthalt angelegt.	Hierunter fallen sowohl Migrant_innen als auch solche Personen, deren Eltern/Großeltern zugewandert sind, die aber selbst hier geboren sind. Ihr Lebensmittelpunkt ist Deutschland.
Staatsangehörigkeit	Nicht-Deutsch	Offen	Offen

In den folgenden Abschnitten werden die historischen Prozesse in der deutschen Migrationsgeschichte seit 1949 sowie anschließend die gegenwärtigen gesamtgesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die in Bezug auf die deutsche Migrationsgesellschaft relevant sind, skizziert. Vorweg wird ein kurzer Exkurs zum Umgang mit dem Rassismusbegriff in dieser Arbeit eingeschoben. Es ist ein Begriff, der aufgrund der deutschen Geschichte in der Mehrheitsgesellschaft vielfach zu Irritation und Ablehnung führt. Dem soll durch den folgenden Abschnitt entgegengewirkt werden.

Rassismus als Teil der alltäglichen Lebensrealität?

Der Begriff des Rassismus selbst ist vielfach definiert worden. Im Rahmen dieser Arbeit wird mit dem in der rassismuskritischen Migrationsforschung weit anerkannten Rassismusbegriff nach Mecheril gearbeitet, der folgende Kennzeichen definiert:

Kennzeichen des Rassismus nach Mecheril

Racialisation: „[…] Rassismus konstruiert Menschen als äußerlich different („racialisation“), indem er diese Differenz mit Abstammung und ethnisch-kultureller Zugehörigkeit in Verbindung bringt. Die Unterscheidungsmerkmale, auf die der Rassismus sich bezieht und die er erfindet, sind natio-ethno-kulturelle Zeichen.“

Kulturalisierung: „Rassismus verknüpft bestimmte Merkmale des Erscheinungsbildes mit „Mentalitäten“, stabilen Dispositionen auf der Ebene von „Charakter“, „Intelligenz“ und „Temperament“. […] Der kulturelle Rassismus postuliert nicht eine Differenz der genetischen, wohl aber eine der sozial-kulturellen Ausstattung von Menschengruppen. […]“

Hierarchisierung: „Rassismus bewertet die „Mentalitäten“ der Anderen negativ im Sinne von Minderwertigkeit, die eigenen „Mentalitäten“ positiv im Sinne von Überwertigkeit. […] Die deklarierte und praktizierte Minderwertigkeit der Anderen weist ihnen einen spezifischen Platz im gesellschaftlichen Raum zu. Sie sind – im doppelten Sinne – Andere unter uns.“

Machtvolle Reproduzierung: „Rassismus entfaltet sich aufgrund der Verfügbarkeit der Mittel zum sozialen Wirksamwerden der Unterschiedskonstruktion.“ Wenn eine Gruppe über diese Mittel nicht verfügt, kann sie im Sinne dieser Definition nicht rassistisch handeln. „Somit ist Rassismus immer als ein Phänomen zu verstehen, in dem im Hinblick auf ethnisch-„rassische“ und kulturelle Merkmale das Verhältnis von gesellschaftlichen Minderheiten und gesellschaftlicher Mehrheit erneuert, bestätigt, symbolisiert und praktiziert wird. Rassismus muss als gesellschaftliches Phänomen und nicht als Phänomen individueller „Einstellung“ oder individueller Verantwortung verstanden werden.“ (Absatz vgl. Mecheril 2004:193f)

Noch immer ist der Begriff des Rassismus für viele Menschen in Deutschland einer, der vor allem Abwehr hervorruft, so dass seine Alltäglichkeit im gesellschaftlichen Diskurs verborgen und damit kaum benennbar wird. Astrid Messerschmidt beschreibt vier typische Abwehrstrategien im Umgang mit der öffentlichen Benennung von alltäglichem Rassismus: Die Skandalisierung, die Verlagerung in den Rechtsextremismus, die Kulturalisierung und die Verschiebung in die Vergangenheit (vgl. Messerschmidt 2010:41). Alle vier werden im Folgenden kurz nach Messerschmidt skizziert:

Die *Skandalisierung* des Benennens von rassistischen Praktiken führt dazu, dass in der Öffentlichkeit alltägliche Erscheinungsformen des Rassismus als Ausnahmeerscheinung dargestellt werden und denjenigen, die ihn benennen, eine verzerrte Wahrnehmung unterstellt wird, wodurch die Sache selbst als unglaubwürdig repräsentiert wird (vgl. Messerschmidt 2010:42).

Durch eine *Verlagerung in den Rechtsextremismus* kann die eigene Nähe zu rassistischen Vorstellungen ignoriert werden. „[…] Rassismus tritt stets als Problem von anderen auf, die nicht „wir“ sind“(Messerschmidt 2010:45). Gerade in der linken Szene scheint die Vorstellung, selbst rassistisch zu handeln, mit dem Selbstbild völlig unvereinbar zu sein. Denn dem steht nach Messerschmidt „das Selbstbild eigener Wohlanständigkeit im Wege, wodurch strukturelles Involviertsein in Rassismus ausgeblendet bleibt“ (Messerschmidt 2010:48).

Eine dritte Strategie ist die *Kulturalisierung*. Durch eine Verschiebung von Gegensätzen auf die Kulturachse, die „Fremdheit“ als kulturelle Unterschiedlichkeit erklärbar macht, wird Rassismus unsichtbar gemacht. Indem nun nicht mehr gesagt wird, er_sie sei anders, weil sie_er zu einer anderen Ethnie gehöre, sondern weil er_sie nun einmal anders kulturell sozialisiert sei, konnte der Kulturbegriff den diskreditierten Begriff der „Rasse“ ersetzen (vgl. Messerschmidt 2010:50). Dies lässt sich nach Messerschmidt aktuell auch sehr gut an der Art und Weise zeigen, wie Muslime in den Medien und dem öffentlichen Diskurs repräsentiert werden. Ihnen wird kulturelle Rückständigkeit unterstellt und Verachtung entgegengebracht, ohne dass für diese Form des Rassismus der Begriff der „Rasse“ selbst gebraucht wird[3] (vgl. ebd.:51f).

Die letzte von Messerschmidt herausgearbeitete Strategie ist die der *Verschiebung von Rassismus in die Vergangenheit*. Es wird immer wieder versucht, den Nationalsozialismus als klar „abgrenzbare Episode“ zu repräsentieren, als „Schreckensherrschaft“, die handlungsunfähig machte und nichts als Entsetzen erzeugte (vgl. Messerschmidt 2010:52). Auf diese Weise kann das Bedürfnis danach bedient werden, sich von einer negativen Geschichte zu befreien. Durch das Weglassen von Fragen danach, wie die Vorgeschichten dieser Epoche waren und was die gegenwärtigen Nachwirkungen sind, bleiben noch immer aktuelle koloniale Welt- und Menschenbilder ausgeblendet (vgl. Messerschmidt 2010:53). Gleichzeitig wird es denjenigen, die Rassismus alltäglich erfahren, indem sie eine Einschränkung von Rechten und Zugängen zu Ressourcen sowie Erfahrungen der Entwürdigung erleben, abgesprochen, Rassismus als solchen zu benennen. Dabei funktioniert „Rassismus in erster Linie als Diskriminierungsinstrument, bei dem die rassistisch Identifizierten entmachtet werden“ (Messerschmidt 2010:54).

Durch den Einsatz dieser vier Strategien kann strukturell verankerter Rassismus in der alltäglichen sozialen Praxis verborgen weiterwirken und Herrschaftsverhältnisse stabilisieren. Um dem entgegenzuwirken, ist es wichtig, ras-

3 Vgl. hierzu auch ausführlich: Said 1981.

sistische Praxen als solche auch zu benennen. Denn nur wenn sie benannt werden, kann aufgezeigt werden, wie sie strukturiert sind und wie sie wirken. Um also ihre Wirkungen im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme analytisch aufzeigen zu können, wird der Begriff des Rassismus im Sinne Mecherils in dieser Arbeit explizit genutzt werden.

ZUR HISTORISCHEN ENTWICKLUNG DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT SEIT 1949

Der Beginn der Migrationsbewegungen in, nach und von Deutschland weg liegt lange vor 1949. Abgesehen von den historischen Migrationsbewegungen, die zu unterschiedlichen Zeiten der Menschheitsgeschichte schon immer eine Rolle gespielt haben, haben sich im deutschsprachigen Raum gerade während der Zeit der Weltkriege viele Menschen auf den Weg gemacht, um Orte, an denen sie politisch verfolgt waren, kein Auskommen hatten oder an denen sie sich nicht zugehörig fühlten, zu verlassen und zu den Orten zu migrieren, mit denen sie eine Hoffnung auf ein besseres Leben für sich und ihre Familien verbanden. An dieser Stelle soll jedoch nur auf die Geschichte der Migration *nach* 1949 eingegangen werden, da es überwiegend die seit dieser Zeit eingewanderten Personen sind, die auch gegenwärtig noch mit ihren Migrationserfahrungen in der deutschen Gesellschaft leben, arbeiten und sie dadurch prägen und geprägt haben. Der gesellschaftliche Kontext, um den es gehen wird, bezieht sich dabei auf den historischen und gegenwärtigen Raum, der als Deutschland bezeichnet wird.

Da die Migrationsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland schon an verschiedenen Stellen (vgl. Bade 2002, Treibel 2003, Gogolin/Krüger-Potratz 2006, Mecheril 2010, u. a.) ausführlich beschrieben wurde, soll sie hier nur kurz skizziert werden, um eine Einordnung der gegenwärtigen Lebenslagen der befragten Frauen auch vor dem Hintergrund des geschichtlichen Kontexts möglich zu machen.

In der geteilten Bundesrepublik begann im Westen ca. ab Mitte der 1950er Jahre die Anwerbung von Arbeitsmigrant_innen, den sogenannten Gastarbeiter_innen. Neben diesen sind es vor allem Geflüchtete und Asylsuchende, die den Hauptanteil der Zuwander_innen seit den 1950er Jahren ausmachen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006:62). Zwar sind zu allen Zeiten – und verstärkt kurz nach dem zweiten Weltkrieg – auch Personen aus Deutschland wieder ausgewandert. Der Hauptfokus der öffentlichen Aufmerksamkeit lag und liegt jedoch eher auf denjenigen, die zugewandert sind und auf Dauer in Deutschland bleiben. Nachdem zu Beginn der 1950er Jahre vor allem „Rückkehrer_innen“ mit

deutscher Staatsangehörigkeit oder „deutscher Volkszugehörigkeit" in den westlichen Teil Deutschlands einwanderten, begann die Zahl der ausländischen Zuwanderer_innen gegen Ende der 1950er Jahre signifikant anzusteigen (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006:63f). Um dem deutschen Arbeitsmarkt eine Art Reserve an jungen, gesunden, günstigen und anspruchslosen Arbeitskräften bereitzustellen (vgl. Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:45), wurden 1955 ein Vertrag mit Italien und in den folgenden Jahren weitere Verträge mit Griechenland, Spanien, der Türkei, Marokko, Portugal, Tunesien, Jugoslawien und mit Süd-Korea geschlossen, bis schließlich 1973 durch den Anwerbestopp weitere Arbeitsmigration in dieser Form verhindert wurde. Während zu Beginn sowohl die auf diesem Weg eingewanderten Personen als auch die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft davon ausgingen, dass sie nur für eine kurze Zeit in Deutschland bleiben würden, stellte sich bald heraus, dass viele der meist als junge Menschen nach Deutschland gekommenen Arbeiter_innen hier ihren Lebensmittelpunkt gefunden und Familien gegründet hatten. Sie wurden damit ein Teil dieser Gesellschaft und viele blieben letztlich in Deutschland. Vor allem nach dem Anwerbestopp entschieden sich viele, ihre Familien nachzuholen und dauerhaft zu bleiben, und es kam „zu einer Konsolidierung des Erwerbstätigenpotenzials, das in bestimmten Sektoren der Wirtschaft beschäftigt wurde und in der Regel die untersten Plätze der Beschäftigungshierarchie besetzte (Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:45)."

Parallel dazu waren in der ehemaligen DDR in den 1950er und 1960er Jahren die Hauptanwerbeländer die „sozialistischen Bruderstaaten" Polen und Ungarn und später in den 1970er und 1980er Jahren die sozialistisch orientierten sogenannten „jungen Nationalstaaten" wie Angola, Mosambik, Algerien, Kuba, Nordkorea, Vietnam u. a. Aufgrund der rigiden Rechtsregelungen, durch die bei Einreise in das Land auch das Rückkehrdatum schon mit festgelegt war und eine Familienzusammenführung verhindert wurde, kehrten die meisten wieder in ihre Herkunftsländer zurück (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006:61).

Der zweite größere Strom an Zuwanderung entstand nach der Vereinigung des geteilten Deutschlands. Zwar konnten Vertriebene deutscher Volkszugehörigkeit[4] auch schon seit den 1950er Jahren über unterschiedliche Wege in die

4 Deutsche Volkszugehörigkeit wird in §6 des Gesetzes über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge definiert als:

(1) Deutscher Volkszugehöriger im Sinne dieses Gesetzes ist, wer sich in seiner Heimat zum deutschen Volkstum bekannt hat, sofern dieses Bekenntnis durch bestimmte Merkmale wie Abstammung, Sprache, Erziehung, Kultur bestätigt wird.

Bundesrepublik einreisen, nach der Wende 1989 und durch die verbesserten Einreisebedingungen stieg die Zahl der Aussiedler_innen jedoch noch einmal stark an (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006:65).

Neben diesen beiden Strömen ist es die Gruppe der Geflüchteten, die die dritte große Gruppe der Zugewanderten darstellt (ebd: 65). Ihre Lebenssituation ist stark abhängig von ihrem Aufenthaltsstatus. Geduldete Personen und auch ihre in Deutschland geborenen oder aufgewachsenen Kinder müssen teilweise über Jahre jederzeit mit einer Abschiebung rechnen, was die Planbarkeit ihrer Lebensperspektiven quasi unmöglich macht. Castro Varela und Mecheril skizzieren die schwierige Lebenssituation Asylsuchender sehr deutlich:

„Zwangsunterbringung, nachrangige Arbeitsvermittlung, […] Sozialhilfe, die teilweise allein in Sachleistungen ausgezahlt wird, Verpflichtung zu gemeinnützigen Arbeiten, eingeschränkte Bewegungsfreiheit, Versagen aller Eingliederungsmaßnahmen […], einge-

---

(2) Wer nach dem 31. Dezember 1923 geboren worden ist, ist deutscher Volkszugehöriger, wenn er von einem deutschen Staatsangehörigen oder deutschen Volkszugehörigen abstammt und sich bis zum Verlassen der Aussiedlungsgebiete durch eine entsprechende Nationalitätenerklärung oder auf vergleichbare Weise nur zum deutschen Volkstum bekannt oder nach dem Recht des Herkunftsstaates zur deutschen Nationalität gehört hat. Das Bekenntnis zum deutschen Volkstum oder die rechtliche Zuordnung zur deutschen Nationalität muss bestätigt werden durch die familiäre Vermittlung der deutschen Sprache. Diese ist nur festgestellt, wenn jemand im Zeitpunkt der verwaltungsbehördlichen Entscheidung über den Aufnahmeantrag, in Fällen des § 27 Abs. 2 im Zeitpunkt der Begründung des ständigen Aufenthalts im Geltungsbereich dieses Gesetzes, auf Grund dieser Vermittlung zumindest ein einfaches Gespräch auf Deutsch führen kann, es sei denn, er kann die familiäre Vermittlung auf Grund einer später eingetretenen Behinderung im Sinne des § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch nicht mehr auf diese Weise nachweisen. Ihre Feststellung entfällt, wenn die familiäre Vermittlung wegen der Verhältnisse in dem jeweiligen Aussiedlungsgebiet nicht möglich oder nicht zumutbar war oder wenn dem Aufnahmebewerber die deutsche Sprache wegen einer in seiner Person vorliegenden Behinderung im Sinne des § 2 Abs. 1 Satz 1 des Neunten Buches Sozialgesetzbuch nicht vermittelt werden konnte. Ein Bekenntnis zum deutschen Volkstum wird unterstellt, wenn es unterblieben ist, weil es mit Gefahr für Leib und Leben oder schwerwiegenden beruflichen oder wirtschaftlichen Nachteilen verbunden war, jedoch auf Grund der Gesamtumstände der Wille unzweifelhaft ist, der deutschen Volksgruppe und keiner anderen anzugehören (Bundesministerium der Justiz 1953:3).

schränkte Gesundheitsversorgung und die generell verweigerte Familienzusammenführung in der Zeit des Asylverfahrens sind die wichtigsten Praktiken der Erniedrigung und Entmündigung Asylsuchender“ (Castro Varela/Mecheril 2010:34).

Seit 1949 sind also zahlreiche Personen aus unterschiedlichen Gründen und verschiedenen Ländern nach Deutschland eingewandert und haben versucht, hier ihre neue Heimat zu finden. Obwohl diese Migrationsformen also schon seit vielen Jahren Teil der Lebensrealität in Deutschland sind, verweigerte sich die politische Praxis lange Zeit, diese als solche anzuerkennen. Erst 2001, und damit fast 50 Jahre nach Beginn der sogenannten „Gastarbeitermigration“, erklärt die von der Bundesregierung eingesetzte Unabhängige Kommission für Zuwanderung:

„Die in der Vergangenheit vertretene politische und normative Festlegung „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ ist als Maxime der Zuwanderungs- und Integrationspolitik unhaltbar geworden. Immer mehr Menschen wird bewusst, dass Zuwanderung mit Bereicherung, aber auch mit Problemen verbunden war und ist. Sie hat zu mehr kultureller Vielfalt geführt“ (Unabhängige Kommission für Zuwanderung 2001:1).

Auf Grundlage der Empfehlungen dieser von Rita Süssmuth geleiteten Kommission trat zum 1. Januar 2005 das „Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern“ in Kraft, welches im Titel mit der Formulierung „Steuerung und Begrenzung“ schon eine abwehrende und kontrollierende Haltung der Bundesregierung deutlich macht, wenn es auch die Lebensbedingungen für viele der Deutschen mit Migrationshintergrund in einigen Punkten verbessert hat. Im folgenden Abschnitt wird ein Teil der gegenwärtigen Rahmenbedingungen genauer skizziert.

RAHMENBEDINGUNGEN DER GEGENWÄRTIGEN MIGRATIONSGESELLSCHAFT – DEUTSCHLAND NACH DEM ZUWANDERUNGSGESETZ

Die Lebenslagen von deutschen Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund sind ähnlich heterogen wie die Lebenslagen derjenigen ohne einen solchen. Diejenigen, die tatsächlich selbst migriert sind, ließen ihre primären und sekundären sozialen Netzwerke ganz oder teilweise zurück, um meist aus politischen oder ökonomischen Gründen an einem anderen Ort der Welt nach besseren Lebensbedingungen zu suchen. Ihre Kinder, wenn diese in Deutschland geboren wurden

und aufgewachsen sind, haben diese Erfahrung der sozialen Entwurzelung nicht selbst erleben müssen. Aber sie sind durch die Migrationsgeschichten ihrer Eltern geprägt, so dass auch in der zweiten Generation das Migrationsthema eine Rolle spielt – wenn es im Alltag auch an anderen Stellen relevant wird. Deutsche mit Migrationshintergrund, die nicht dem Bild des „Standard-Deutschen" entsprechen und/oder nicht über die deutsche oder eine nord-westeuropäische Staatsangehörigkeit verfügen, sehen sich mit verschiedenen Segregationslinien konfrontiert. Veronika Fischer verortet diese auf politischer, ökonomischer, sozialer sowie kultureller Ebene (vgl. Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:46f).

Auf politischer Ebene existiert auch mit dem Zuwanderungsgesetz von 2005 nach wie vor eine Sondergesetzgebung für alle diejenigen, die nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen. In dieser werden Aufenthaltsbedingungen und politische Rechte geregelt, was die Betroffenen auf rechtlicher Ebene zu Bürger_innen zweiter Klasse macht (vgl. Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:47). Eine Gesetzgebung, die sich explizit auf „Migrant_innen" bezieht, suggeriert, dass es nötig sei, diese Gruppe als einen von der Norm abweichenden Sonderfall zu betrachten, welche eine Problematik verursacht, für die gesondert über integrationspolitische Maßnahmen eine Lösung gefunden werden muss. Staatsangehörigkeit ist dabei das wirksamste Distinktionsmittel. Über die Staatsangehörigkeit werden der Zugang zum Arbeitsmarkt und die Auflage verschiedener Verpflichtungen geregelt, wobei es eine klare Hierarchie von Anerkennungspraxen zwischen unterschiedlichen Ländern gibt. Angehörige der Europäischen Union und Staaten, die wirtschaftlich zum „Westen" zählen wie die USA, Kanada und Japan, sind Drittstaatenangehörigen gegenüber klar bevorteilt (vgl. Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2004). Castro Varela betont, dass die Stimmung Migrant_innen gegenüber von Misstrauen geprägt sei:

> „Migrant(inn)en müssen quasi beweisen, dass sie die angebliche postulierte soziale Harmonie nicht gefährden. Dass dies unmöglich ist, veranschaulicht hervorragend die Figur des „Schläfers": Je besser integriert er scheint, desto größer ist die potenzielle Gefahr, die von ihm ausgeht" (Castro Varela 2008:84).[5]

5 Dies zeigt sich auch an den Ergebnissen der Studie der Friedrich-Ebert-Stiftung zu rechtsextremen Einstellungen in Deutschland, die bei immerhin 16 Prozent der Ostdeutschen ein geschlossenes rechtsextremes Weltbild feststellen konnte und bei 24,7

Das Misstrauen gilt insbesondere der Gruppe der Asylsuchenden. Ursula Neumann sieht im Zusammenhang mit diesen, zudem einen besonders eklatanten Widerspruch zwischen der Bildungs- und Asylpolitik der Bundesrepublik. Sie formuliert:

„Die Asylpolitik der Bundesrepublik Deutschland, wie sie ihren Ausdruck im Ausländerrecht, im Asylrecht und im Asylverfahren einschließlich der Abschiebepraxis der Behörden findet, zielt auf die Verhinderung von Zuwanderung auf diesem Wege, ist also im Kern ausgrenzend, während Bildungspolitik im Prinzip auf die Integration von Menschen in der Gesellschaft ausgerichtet und zukunftsorientiert ist […].“ (Neumann 2002:11)

Für die Personengruppe der Asylbewerber sind die Lebensumstände damit in vielerlei Hinsicht besonders erschwert.Dies ändert sich auch durch das Zuwanderungsgesetz nicht, das weiter eine Haltung verfolgt, welche einseitig die Anpassungsforderungen an die Migrant_innen richtet.

Eine Verbesserung brachte das Zuwanderungsgesetz hingegen durch die Festlegung eines Konzepts für ein bundesweites Integrationskursangebot, durch das viele Personen die Chance bekamen, ihre Sprachkenntnisse zu verbessern. Dies impliziert eine längst überfällige Anerkennung dessen, dass Personen, die in Deutschland leben, auch die Infrastruktur zur Verfügung gestellt werden muss, die sie benötigen, um ihre Sprachkenntnisse im Deutschen zu verbessern. Ihnen über die staatliche Finanzierung eine Chance, ein Recht auf Teilnahme an Deutschkursen zu ermöglichen, ist in jedem Fall eine positive Veränderung, die das Zuwanderungsgesetz mit sich gebracht und zu einer signifikanten Erhöhung an Weiterbildungsteilnahme von Migrant_innen geführt hat.[6] Gleichzeitig hat es – zur Verwunderung der Weiterbildungseinrichtungen, die durch die Einführung der Integrationskurse teilweise hunderte und tausende von „Neu-Teilnehmer_innen“ begrüßen durften – nicht dazu beigetragen, dass die Teilnehmer_innen anschließend in

---

Prozent der Gesamtbevölkerung sogenannte ausländerfeindliche Ausstellungen (vgl. Decker/Kiess/Brähler 08.03.2012:15, 19).

6 Zwar wird im Adult Education Survey der Zusammenhang zwischen der Sprachkursteilnahme und dem Anstieg der Weiterbildungsteilnahme von Personen mit Migrationshintergrund durch Bilger und Rosenbladt nur vermutet (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008:64), doch ist er sehr naheliegend, wenn parallel die Teilnahmezahlen in den Integrationskursen betrachtet werden: 832.882 Neu-Teilnehmer_innen in den Jahren 2005 bis Mitte 2012 (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 08.03.2013:2).

diesen Einrichtungen bleiben, um zusätzliche Weiterbildungsangebote über den Integrationskurs hinaus in Anspruch zu nehmen. Das Verständnis dafür, warum das so ist, warum also Teilnehmende, die bereits einen Großteil der potenziellen Hürden auf dem Weg zu Weiterbildungsteilnahme genommen haben, dennoch nicht in den Weiterbildungseinrichtungen[7] verbleiben, wird im Laufe der folgenden Kapitel immer weiter entwickelt werden.

Auf ökonomischer Ebene kann festgestellt werden, dass migrantische Arbeitnehmer_innen im Durchschnitt weniger verdienen als deutsche und häufiger arbeitslos sind, wobei vor allem ein Zuwachs an Langzeitarbeitslosen und Arbeitskräften ohne abgeschlossene Berufsausbildung auffällt (vgl. Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:46). Zudem sind sie überdurchschnittlich oft in prekären Beschäftigungsverhältnissen beschäftigt. „Dazu zählen auch so genannte atypische Arbeitsverhältnisse, zum Beispiel Leih- und Zeitarbeit, Beschäftigung im Niedriglohnsektor, befristete Beschäftigung, unfreiwillige Teilzeit, Minijobs, geförderte Arbeitsgelegenheiten (DGB Bildungswerk e.V. 04.01.2013)“. Damit arbeiten viele der Deutschen mit Migrationshintergrund und hier insbesondere die Migrant_innen unter ihnen in einem Segment des Arbeitsmarktes arbeiten, der mit „einem höheren Risiko des Arbeitsplatzverlustes, niedrigeren Löhnen und geringeren Aufstiegschancen verbunden [ist]“ (Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:46f).

Auf der sozialen Ebene zeigt sich Segregation zum Beispiel auf dem Wohnungsmarkt. Ethnische Minderheiten konzentrieren sich in sozial deklassierten Stadtteilen und haben, wenn sie nicht gerade über ein besonders privilegiertes Einkommen verfügen, nur wenige Möglichkeiten, aus diesen herauszukommen. Hinzu kommen bei vielen fehlende soziale Netzwerke, die bei Kinderbetreuung und finanziellen Engpässen aushelfen könnten. Auch über soziale Netzwerke, welche bei der Arbeitsplatzvergabe häufig auch gegenwärtig noch eine bedeutende Rolle spielen, verfügen diejenigen, die sich unterhalb der sozialen Segregationslinie befinden, nicht oder nur marginal. Ganz besonders betroffen sind hier illegalisierte Personen und Geflüchtete. Diese kommen häufig kaum in Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft. Die in der Weiterbildungspraxis tätige Migrationsexpertin Cristina Torres Mendes begründet dies aus dem Umstand heraus, dass die Lebenswelten geflüchteter Frauen und ihrer Familien sich bezüglich Wohnumfeld, Arbeitsmöglichkeiten und Freizeitgestaltung erheblich von denen der Mehrheitsgesellschaft unterscheiden. Dies liegt unter anderem an ausländer-

7 Gemeint sind hier solche Einrichtungen, die neben Deutschkursen auch andere Weiterbildungsangebote vorhalten.

rechtlichen Vorgaben, die dazu führen, dass geflüchtete Frauen und ihre Familien in speziellen Sammelwohnunterkünften leben. Diese befinden sich häufig am Stadtrand und/oder sind isoliert von Wohnorten der restlichen Bevölkerung, so dass sie oft ohne Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft leben (vgl. Torres Mendes 2007:7f). Konkret schreibt Torres Mendes zum Beispiel zur Situation von geflüchteten Teilnehmerinnen in Weiterbildungskursen:

„So sehr sich auch die Teilnehmerinnen aufgrund von Alter, Bildungsniveau und ethnischer Herkunft unterscheiden, so gelten für sie alle hier in Deutschland gleichermaßen die sehr restriktiven Lebensbedingungen für Flüchtlinge. Diese erlauben kaum bis gar keine persönliche oder berufliche Perspektiventwicklung und werden von den Frauen als sehr frustrierend bis sogar traumatisierend erlebt. Die erfahrenen Unrechtszustände im Herkunftsland und die Einschränkungen der Lebenssituation für Flüchtlinge hier in Deutschland wirken sich in der Qualifizierungsarbeit aus und nehmen dort auf die individuellen Lernprozesse Einfluss“ (Torres Mendes 2007:6).

Auf kultureller Ebene zeigen sich die Ausgrenzungen sowohl im Bildungsbereich, wenn migrantische Sprachen und Kulturen in den Bildungseinrichtungen keine Berücksichtigung finden, als auch im medialen Bereich, wenn wiederholt Diskurse vom „Kulturenclash“, „Islamismus im Zusammenhang mit Terrorismus“, „Bilder von zu vollen Booten“ und ähnliche Bedrohungszenarien hochgehalten werden, die Rassismus allgemein und antimuslimischen Rassismus im Besonderen, Antiziganismus, Antisemitismus sowie ein grundsätzliches Misstrauen gegenüber scheinbar „Fremdem“ schüren, so dass eine restriktive Zuwanderungspolitik und Massenabschiebungen gerechtfertigt zu sein scheinen.

Die im Rahmen dieser Arbeit fokussierten deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund leben in einer Gesellschaft, die durch die hier skizzierten Segregationslinien gezeichnet ist. Bezogen auf die Aufgabe von Weiterbildungseinrichtungen und die Teilnahme von Personen an ihren Angeboten ist es wichtig, sich bewusst zu machen, dass Weiterbildung kein „Reparaturbetrieb für alle Defizite der Gesellschaft“ (Faulstich/Zeuner 2008:232) sein kann und der Anspruch an Erwachsenenbildung, als „allseits versorgende Mutter“ zu fungieren, ohne dafür eine ausreichende gesellschaftliche Absicherung zu erfahren, weit überhöht ist (vgl. Heinemann/Robak 2012:3). Auch Veronika Fischer macht deutlich, dass pädagogische Interventionen und Angebote alleine es nicht vermögen,

„die strukturbedingten Ausgrenzungen aufzuheben. Sie vermögen es bestenfalls diese bewusst zu machen, verzerrte Wahrnehmungen aufzuspüren, sensibel für Vorurteile und Ste-

reotype zu machen, indem sie Foren des Dialogs und kritischen Austauschs schaffen. In diesem Sinne werden Individuen gestärkt, so dass sie gegebenenfalls in der Lage sind, Strategien zur Veränderung der bestehenden Strukturen zu entwickeln" (Fischer/ Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007:47).

So kann und sollte Weiterbildungspraxis auf der einen Seite Angebote vorhalten, die Personen stärken und empowern[8], so dass sie ihre eigenen Möglichkeiten innerhalb der gegebenen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen optimal ausschöpfen können. Erwachsenenbildungswissenschaft auf der anderen Seite kann und sollte kontinuierlich für eine Vertiefung von reflexiver Grundlagenforschung sowie anwendbarem Wissen sorgen, welches die Arbeit in der Praxis erleichtern kann. Gleichzeitig dürfen der gesamtgesellschaftliche Kontext und das Ziel, auch auf diesen positiv verändernd und Demokratie fördernd einwirken zu wollen, nicht aus dem Blick geraten.

---

8 Geprägt wurde der Begriff *Empowerment* insbesondere ab den 1960er Jahren durch die Schwarze Bürgerrechtsbewegung und die feministische Bewegung in den USA. Empowerment steht für die Idee der „Selbstermächtigung/Selbstbefähigung". Im Rahmen des Empowerments werden daher Strategien und Maßnahmen entwickelt, die den Grad der Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen – insbesondere von marginalisierten Personen – in den Gemeinschaften, in denen sie leben erhöhen sollen. Es geht dabei um „Power" also um „Macht" und die Perspektive, ungleiche Machtverhältnisse in der Gesellschaft zu verändern (vgl. Yigit/Can 2006:168).

Stand der Forschung im Schnittpunkt von Migration und Weiterbildung

Annette Sprung, die im Themenschwerpunkt Migration und Weiterbildung forscht, hinterfragt kritisch, wie es sein kann, dass gerade in der Erwachsenenbildungswissenschaft bis dato nur wenige Wissenschaftler_innen die Themen der Erwachsenenbildung systematisch unter der Perspektive „Migrationsgesellschaft" bearbeiten. Vor allem da sie sich als eine Disziplin verstehe, welche sich in hohem Maße mit den aktuell relevanten gesellschaftlichen Fragen auseinandersetzt beziehungsweise auseinandersetzen sollte (vgl. Sprung 2012:11ff). Veronika Fischer führt im Jahr 2006 den fehlenden Fokus auf die Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund unter anderem darauf zurück, dass dieses bisher Thema an den Hochschulen kaum als Forschungsschwerpunkt verankert sei (vgl. Fischer 2006:6). Heute, sieben Jahre später, hat sich diesbezüglich im Zweig der Erwachsenenbildungswissenschaft wenig geändert. Dies bestätigt sich unter anderem durch die Ende 2012 zum Themenbereich „Migration und Bildung" herausgegebene Ausgabe des Reports, einer Zeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE), wenn sich der wissenschaftliche Direktor des DIE im Editorial verwundert darüber zeigt, wie wenig Beiträge zu dieser Ausgabe eingereicht wurden (vgl. Nuissl 2012:7f). In Anbetracht des hohen Einflusses, den das Thema Migration auf gesellschaftliche Entwicklungen hat, ist eine erhöhte Aufmerksamkeit der Erwachsenenbildungsforschung für migrationsspezifische Themen dringend notwendig. Dies gilt umgekehrt auch bezogen auf den Forschungsbereich der sogenannten Interkulturellen Pädagogik. Dieser ist zwar auf Migrationsthemen spezialisiert, vernachlässigt jedoch unter einer Priorisierung auf schulbezogene Themen den Bereich der Erwachsenenbildung.

Bevor nun genauer auf den aktuellen Forschungsstand und bisherige Ergebnisse eingegangen wird, soll zunächst skizziert werden, was im vorliegenden Zusammenhang unter „Weiterbildung/Erwachsenenbildung" verstanden wird, wobei die Begriffe im Folgenden synonym gebraucht werden.

ZUM VERSTÄNDNIS VON WEITERBILDUNG/ ERWACHSENENBILDUNG

Der deutsche Bildungsrat definiert Erwachsenenbildung 1970 als „Fortsetzung oder Wiederaufnahme organisierten Lernens nach Abschluss einer unterschiedlich ausgedehnten Ausbildungsphase“ (Deutscher Bildungsrat 1970:197). Im Folgenden wird Erwachsenenbildung/Weiterbildung synonym und noch allgemeiner gefasst und beinhaltet alle im Erwachsenenalter intentional durchgeführten Lernprozesse. Hierbei werden drei Lernformen im Hinblick darauf unterschieden, ob der Lernprozess mit einem anerkannten Abschluss endet, beziehungsweise wie stark er organisiert ist (formale, non-formale und informelle Weiterbildung) (vgl. Bilger 2006:22). In Bremen, der Region, in der die meisten der in diesem Projekt befragten Personen leben, wird Weiterbildung im Rahmen des Weiterbildungsgesetzes (1996) folgendermaßen definiert:

- „Weiterbildung im Sinne dieses Gesetzes ist ein eigenständiger, mit Schule, Hochschule und Berufsausbildung gleichberechtigter und verbundener Teil des Bildungswesens in *öffentlicher Verantwortung*.
- Die Weiterbildung hat die Aufgabe, in der Form des organisierten Lernens nach Beendigung der Vollzeitschulpflicht *individuelle und gesellschaftliche Bildungsanforderungen* zu erfüllen.
- Weiterbildung im Sinne des Gesetzes steht jedem Erwachsenen ohne Rücksicht auf Vorbildung, Geschlecht, Abstammung, soziale Stellung, religiöse oder politische Anschauung offen.

Weiterbildung soll insbesondere dazu befähigen,

- *soziale und kulturelle Erfahrungen, Kenntnisse und Vorstellungen kritisch zu verarbeiten, um die gesellschaftliche Wirklichkeit und seine Stellung in ihr zu begreifen und zu ändern*;
- *die berufliche Qualifikation in ihrer gesellschaftspolitischen Bedeutung zu bewerten, zu erhalten, zu steigern oder zu ändern*; die durch Geschlecht, kulturelle und soziale Herkunft oder durch gesellschaftliche Entwicklungsprozesse entstandenen und neu entstehenden Ungleichheiten zu überwinden und besondere biographische Umbruchsituationen zu bewältigen, im öffentlichen Leben an der Verwirklichung der Landesverfassung der Freien Hansestadt Bremen und des Grundgesetzes mitzuarbeiten“ (vgl. Bremer Bürgerschaft 1996, Hervorh. d. Verf.).

Die gegenwärtige Weiterbildungslandschaft in Deutschland, die sich für die Umsetzung dieser und weiterer Ziele verantwortlich zeichnet, ist von einer „mittleren Systematisierung (Faulstich/Zeuner 2008)" geprägt. Gemeint ist damit, dass während auf der einen Seite Tendenzen der Professionalisierung, Curricularisierung und Institutionalisierung diskutiert werden, auf der anderen Seite weiterhin interne Differenzierungen und Strukturierungen existieren, die sich als spezifische Institutionen ausprägen, so dass die Weiterbildungslandschaft weiterhin sehr unübersichtlich bleibt (vgl. Faulstich/Zeuner 2008:182). Der in Hamburg tätige Erwachsenenbildungswissenschaftler Peter Faulstich schlägt für die genauere Differenzierung und Systematisierung der Weiterbildungslandschaft ein mehrdimensionales Feld vor, in welchem sich Institutionen verorten können.

Er unterscheidet nach folgenden Aspekten:

- „funktional/Verwendungszusammenhang: allgemeine, politische und berufliche Bildung
- angebotsbezogen: generalistisch, spezialistisch
- lernortbezogen: kursorientiert oder arbeitsplatz- bzw. (allgemeiner) tätigkeitsintegriert
- zugangsbezogen: offen für alle oder nur, wie es bei der betrieblichen Weiterbildung oft der Fall ist, geschlossene Veranstaltungen
- juristische Trennung: Sind die Länder (bildungs- und kulturbezogen) oder ist der Bund zuständig (arbeits- und sozialrechtlich)?
- trägerbezogen: Systematiken der Träger: öffentlich, betrieblich, verbandlich, kirchlich, Unternehmen, gewerkschaftlich, schulbezogen
- regulationsbezogen: einerseits auf den Staat bezogene, anderseits marktbezogene Steuerungs- bzw. Regelungsmechanismen und Finanzierungsströme" (vgl. Faulstich 2007:63f).

Nach diesen Kriterien vorgehend, ist die Art der Weiterbildung beziehungsweise der Weiterbildungseinrichtung, auf die in diesem Forschungsprojekt fokussiert wird, folgendermaßen zu verorten: Sie bietet im formalen und non-formalen Rahmen sowohl berufliche als auch allgemeine/kulturelle und politische Weiterbildung an. Ihre Lernorte sind Kurse und ähnliche nicht arbeitsplatzimmanente Veranstaltungen. Sie ist staatlich als Weiterbildung anerkannt und öffentlich zugänglich, also als ein Teil des öffentlichen Bildungssystems zu begreifen. Sie wird sowohl durch öffentliche, kirchliche und gewerkschaftliche Träger als auch durch Kammern angeboten. Klassischerweise gehören zu dieser Art der Weiterbildungseinrichtung in Deutschland die Volkshochschulen. Der Bereich der betrieblichen Weiterbildung wird aus drei Gründen explizit ausgeklammert. Ers-

tens geht es vor allem darum, neue Erkenntnisse bezogen auf Gründe für die freiwillige Teilnahme an Weiterbildung zu gewinnen. Zweitens ist der Fokus des Projekts auf Frauen gerichtet, die – wenn sie aufgrund familiärer Einbindungen nicht berufstätig sind – nicht an betrieblicher Bildung teilnehmen können. Drittens ist die Teilnahme an betrieblichen Weiterbildungen oft durch den Arbeitskontext bedingt. Somit ist das Teilnahmeziel nicht primär verbunden mit der Idee einer erhöhten gesellschaftlichen Teilhabe, sondern eingeschränkt auf eine Anpassung der eigenen Fähigkeiten an die ausgeübte berufliche Tätigkeit.

Im Folgenden wird nun ein genauerer Blick auf den Forschungsstand gerichtet, der sich auf migrationsspezifische Fragen im Zusammenhang mit Weiterbildung bezieht. Dazu werden einige der wenigen bereits vorliegenden Forschungsergebnisse der Erwachsenenbildung, die an der Schnittstelle von Weiterbildung und Migration entstanden sind, überblicksartig dargestellt, wobei der Fokus insbesondere auf den Ergebnissen der Adressatenforschung liegt. Antworten, die zu der sich auf Teilnahmegründe beziehenden Forschungsfrage bereits in dem Zusammenhang gefunden wurden, werden skizziert und Forschungsdesiderate aufgezeigt.

WARUM KOMMEN WENIG DEUTSCHE MIT SOGENANNTEM MIGRATIONSHINTERGRUND IN DIE VOLKSHOCHSCHULE? – BISHERIGE ANTWORTEN AUS DER ADRESSATENFORSCHUNG

Die Überschrift ist angelehnt an die 1978 (1964) von Tietgens gestellte Frage: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule (Tietgens 1978, S. 98)? Seine Überlegungen von damals lassen sich teilweise auf die Analysen in diesem Forschungsprojekt übertragen. So geht er zunächst historisch vor und stellt fest, dass „(d)ie berufliche Qualifikation […] in der Geschichte der Arbeiterbewegung immer im Zusammenhang mit der politischen Emanzipation gesehen worden (ist)“ (Tietgens 1978:101 Hervorh. i. O.). Das theoretische Postulat einer solchen Emanzipation reiche jedoch nicht aus, um die Arbeiter_innen zu einer Weiterbildungsteilnahme zu bewegen. Weiter konstatiert er: Vielmehr „[…] scheint [es] als ob ohne eine Verbindung mit dem Bedürfnis nach persönlichem, beruflichem Fortkommen das Bildungsangebot keine Chance hat, einer Nachfrage zu entsprechen“ (Tietgens 1978:103 Hervorh. i. O.). So sind vermutlich auch gegenwärtig Personen nicht allein durch den Appell an ihren „Integrationswillen“ oder die Aussicht auf „persönliche Emanzipation“ in der Aufnahmegesellschaft zu einer Teilnahme zu bewegen. Es müsste für sie eine konkrete

Aussicht auf berufliches Fortkommen bestehen und die Überzeugung, dass sich die in die Weiterbildung investierten Ressourcen wie Zeit und Geld nach Abschluss der Weiterbildung auszahlen. Bezogen auf die Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund bleibt dies jedoch eine Vermutung, da wie Halit Öztürk, Frauke Bilger u. a. feststellen: „(Ü)ber die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen und darüber, welche Faktoren diese begünstigen oder verhindern, […] noch wenig bekannt (ist). Es gibt zwar eine Reihe von Statistiken (Personenbefragungen, Träger- und amtliche Statistiken sowie Unternehmensbefragungen). Aber es existieren kaum Datenquellen, die das Weiterbildungsverhalten von Personen mit Migrationshintergrund präzise wiedergeben" (Öztürk 2009:25, vgl. auch Bilger 2006:21). So finden die in Deutschland lebenden Migrant_innen im erwerbsfähigen Alter als Teilnehmende von Weiterbildungsangeboten in der Repräsentativbefragung des Berichtssystems Weiterbildung erstmals im Jahre 1997 Berücksichtigung (vgl. Brüning 2006:44), also 42 Jahre nach Beginn der verstärkten Einwanderungsbewegung in Deutschland.

Die Adressatenforschung, die Erforschung des Teilnahmeverhaltens, war in den 1960er/ 1970er Jahren noch „primär didaktisch motiviert" (Schiersmann 2007:36). Gegenwärtig sind es vor allem die aus einem wirtschaftlichen Denken heraus auf „Marketing" fokussierten Studien, die eine große Aufmerksamkeit erfahren (vgl. die Studien von Tippelt 2008, u. a.). Die Notwendigkeit in einer migrationsgeprägten Gesellschaft, wie der in Deutschland gegenwärtigen, der gesamten Bevölkerung in ihrer Vielfalt die Teilnahme an Weiterbildung zu ermöglichen, ist nicht nur unter marktwirtschaftlichen, sondern auch unter didaktischen und nicht zuletzt normativen Aspekten relevant. Gleichzeitig betont Annette Sprung, dass die Migrationsthematik in der praktischen Weiterbildungsarbeit zwar sehr präsent sei, empirische pädagogische Forschungen sowie theoretische Reflexionen aber nach wie vor nur im geringen Umfang vorlägen, beziehungsweise unter dem Schlagwort „Interkulturelle Weiterbildung" eher die Auseinandersetzung mit interkulturellen Kompetenzen von Mehrheitsangehörigen im Vordergrund stünde (vgl. Sprung 23.4.09:Kap.2).

In Deutschland gibt es für die Dokumentation der Weiterbildungsteilnahme fünf Kerninstrumente: das Berichtssystem Weiterbildung, das Sozioökonomische Panel (SOEP), den Mikrozensus, den Nationalen Bildungsbericht sowie den Berufsbildungsbericht. Diese Instrumente stützen sich jeweils auf unterschiedliche Definitionen einer „Person mit Migrationshintergrund", fokussieren auf andere demographische Daten und andere Weiterbildungsinhalte. Ihre Ergebnisse sind daher nur schwer vergleichbar. Der Nationale Bildungsbericht sowie der Berufsbildungsbericht stützen sich auf die im ersten Kapitel beschriebene Definition des Mikrozensus. Das Berichtssystem Weiterbildung (BSW) – seit 2007

Adult Education Survey (AES) – eine der wichtigsten statistischen Quelle der Erwachsenenbildung, das die Weiterbildungsbeteiligung verschiedener Bevölkerungsgruppen in Deutschland dokumentiert und analysiert, und das SOEP haben ihre jeweils eigenen Definitionen.

Im Berichtssystem Weiterbildung wird die Kategorie der „Ausländer", definiert als Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit, erst seit 1997 mit erhoben (vgl. Kuwan 1999: 6). Seit 2003 werden zudem Personen, die „nicht schon immer in Deutschland gelebt" haben, als „Personen mit Migrationshintergrund" erfasst. Diese wurden in den Daten des BSW zunächst als „Deutsche mit ausländischem Lebenshintergrund" bezeichnet (vgl. Kuwan 2006:139). Inzwischen werden sie kategorisiert als „Deutsche ohne Migrationshintergrund", „Deutsche mit Migrationshintergrund" und „in Deutschland lebende Ausländer" (Rosenbladt/Bilger 2008:64).

Laut den Ergebnissen des BSW/AES von 2007, welches die Zielgruppe der in Deutschland lebenden Bevölkerung im Alter von 19 bis 64 Jahren umfasst, ist die Beteiligung von Personen mit Migrationshintergrund an Weiterbildungsangeboten weiterhin geringer als die der Deutschen ohne Migrationshintergrund. Insgesamt ist sie jedoch etwas angestiegen, so dass sich die Differenz verringert. Der Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung ist bei den in Deutschland lebenden Ausländer_innen (Personen mit anderer Staatsangehörigkeit als der deutschen), die sich an der Befragung beteiligt haben, noch ausgeprägter als bei den migrantischen Personen, die über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. So ist die Teilnahmequote für allgemeine und berufliche Weiterbildung insgesamt bei der ersten Gruppe mit 39 Prozent mittlerweile höher als bei der zweiten Gruppe mit 34 Prozent (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008:64) Die Beteiligungsquote der Deutschen ohne Migrationshintergrund liegt im gleichen Zeitraum laut BSW/AES bei 44 Prozent (vgl. Rosenbladt/Bilger 2008:4). Für das Berichtssystem konnten jedoch nur Personen befragt werden, deren Sprachkenntnisse für ein telefonisches Interview ausreichten (CAPI/Computer Assisted Personal Interview) (vgl. Bilger 2012:256). Es ist daher davon auszugehen, dass sich ein Großteil der gestiegenen Weiterbildungsteilnahme – vor allem der Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit – auf die Teilnahme an Integrationskursen zurückführen lässt, zu denen die meisten Neuzuwanderer_innen und viele Arbeitslosengeldempfänger_innen gesetzlich verpflichtet werden. So liegt die Vermutung nahe, dass die Teilnahmequoten von Deutschen ohne und Deutschen mit Migrationshintergrund noch viel weiter auseinander liegen als durch das BSW/AES nachgewiesen werden konnte, auch wenn im AES über die Strukturgewichtung Personen mit nicht-deutscher Staatsangehörigkeit im richtigen Verhältnis abgebildet werden können (vgl. Bilger/Hartmann 2011:97). Die Ergebnisse des AES

2012 Trendberichts zeigen im Verlauf 2007 bis 2012 zwar deutliche Beteiligungszuwächse in der Weiterbildung, dies aber ausschließlich für Personen ohne Migrationshintergrund. So beteiligen sich Deutsche ohne Migrationshintergrund zu 52 Prozent an Weiterbildung, Deutsche mit Migrationshintergrund nehmen zu 19 Prozent weniger und als Ausländer definierte Personen zu 18 Prozent weniger teil. An betrieblicher Bildung nehmen Deutsche ohne Migrationshintergrund im Jahr 2012 mehr als doppelt so häufig teil wie Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit (vgl. Bilger 2013:37). Im Rahmen ihrer Analysen betonen auch Schmidt und Tippelt einige Jahre zuvor, dass die Ansprache durch Weiterbildungsangebote vor allem Migrant_innen nur eingeschränkt erreiche: „[…] deren Teilnahmequote liegt nicht einmal halb so hoch wie die der Deutschen mit deutschem Lebenshintergrund […]. […] lediglich für Umschulungen ist eine überproportionale Partizipation von Migrant/inn/en erkennbar, während die Teilnahmequoten der Deutschen für Aufstiegsfortbildungen, Einarbeitungen und Anpassungskurse jeweils dreimal so hoch liegen wie für Ausländer“ (Schmidt/Tippelt 2006:35).

Das SOEP erhebt neben Teilnahmedaten bezogen auf allgemeine und berufliche Weiterbildung präzisere Daten über die Staatsangehörigkeit, den Zeitpunkt des Erwerbs der deutschen Staatsangehörigkeit, die Einwanderungsgeschichte, das Einwanderungsjahr, die im Herkunftsland erworbenen Bildungsabschlüsse (vgl. Frick/Lohmann 2010:31). Dabei erfragt das SOEP auch, ob die Person selbst migriert ist und damit einen „direkten Migrationshintergrund“ hat oder zumindest einen Elternteil hat, der nach Deutschland migriert ist, was als „indirekter Migrationshintergrund“ bezeichnet wird (vgl. Frick/Lohmann 2010:17ff). Somit bieten die Daten des SOEP erstmals die Möglichkeit, die verschiedenen Formen der Migrationshintergründe und eine Teilnahme an Weiterbildung differenzierter miteinander zu korrelieren. Nur dann, wenn der Migrationshintergrund nicht einfach als Label genutzt wird, sondern die Befragten in ihrer Diversität und ihren unterschiedlichen Lernvoraussetzungen erfasst werden, sind weiterführende Aussagen möglich, die die unterschiedlichen Formen der Weiterbildungsteilnahme in der Migrationsgesellschaft adäquat widerspiegeln (vgl. Heinemann/Robak 2012: 23). Hierzu ist es notwendig und hilfreich, quantitative Erhebungen und Analysen durch qualitative Forschungsarbeiten zu ergänzen, die sich direkt und unmittelbar mit den Personen auseinandersetzen, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird.

Gerhild Brüning macht vor allem die strukturelle Benachteiligung für die reduzierte Weiterbildungsteilnahme von Migrant_innen verantwortlich:

„Migrantinnen und Migranten sind benachteiligt wegen:
- des rechtlichen Status
- der Nicht-Anerkennung von Abschlüssen
- der eingeschränkten Zugangsmöglichkeiten zum Arbeitsmarkt
- geringer Deutschkenntnisse
- der Unübersichtlichkeit des Bildungssystems“ (BRÜNING 2002:19).

In ihrer gemeinsam mit Helmut Kuwan 2002 erstellten umfassenden Studie „Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung“ (Brüning/Kuwan 2002) unterscheidet sie individuelle, soziale und institutionelle Faktoren sowie bildungs- und ordnungspolitische Rahmenbedingungen, die im Rahmen der Weiterbildungsteilnahme benachteiligend wirken und für Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund genauso greifen wie für Personen ohne einen solchen:

„Unter *individuellen Faktoren* fasst sie zum Beispiel die Bildungsbiografie (Schul- und Berufsabschluss)
- Lernsozialisation
- Lerninteresse
- Alter und Geschlecht
- Verwertungsinteresse
- Werthaltungen und Einstellungen zu Weiterbildung.

Unter *sozialen Faktoren* vor allem
- soziales Milieu und sozialer Status der Herkunftsfamilie
- Erwerbstätigkeit
- beruflicher Status und Einkommen
- Familienstand
- Nationalität/Ethnizität

sowie dazu kumulativ wirkende Faktoren wie:
- soziale Beziehungen
- Religionszugehörigkeit
- Freizeitvolumen
- regionale Zugehörigkeit (Stadt, Land).
- Veränderungen in den Arbeitsanforderungen, die nicht rechtzeitig erkannt bzw. auf die nicht hingewiesen wird
- Einstellung der Arbeitgeber zur Weiterbildung bzw. zu deren Förderung.

Unter *institutionellen Bedingungen* der Bildungsträger, die Organisationsstruktur der Angebote sowie die Supportstrukturen unter anderem:

- Erreichbarkeit der Bildungsstätte
- Kinderbetreuung
- Zeitstruktur (vormittags, nachmittags, abends; Vollzeit, Teilzeit; berufsbegleitend)
- zeitlicher Umfang
- finanzieller Umfang
- Vermittlungsformen der Lerninhalte
- Organisationsformen des Lernens
- Orientierungsmöglichkeiten z. B. durch Lernberatung
- sozialpädagogische Begleitung
- Qualität des pädagogischen Personals.

Als Zugangsbarrieren zu Weiterbildung sind auch die *bildungs- wie ordnungspolitischen Rahmenbedingungen*, unter denen Weiterbildung angeboten wird, zu sehen, da durch sie die Beteiligungsmöglichkeit an bzw. die Ausschließung aus Weiterbildung auf formaler Ebene erfolgt. Zu diesem Rahmen gehören

- das Bildungssystem
- die gesetzlichen Grundlagen
- Förderprogramme (Brüning/Kuwan 2002:18f, Hervorh. d. Verf.)“.

Diese umfassende Übersicht Brünings/Kuwans enthält zunächst ganz allgemein alle relevant erscheinenden Faktoren, die mit Weiterbildungsteilnahme zu tun haben. Eine weitere Übersicht findet sich in der Auswertung des deutschen Adult Education Survey von 2010 (Rosenbladt/Bilger 2011). Hier wurden im gesamten Bundesgebiet Kennzahlen für die Weiterbildungsteilnahme der Bevölkerung zwischen 18 und 64 Jahren erhoben und unter anderem folgende zentrale Gründe für die Nicht-Teilnahme an Weiterbildung ausgemacht:

- „66 Prozent der Befragten meinen, sie hätten privat keinen Bedarf an Weiterbildung.
- 39 Prozent gehen davon aus, dass sie für ihren Beruf keine Weiterbildung bräuchten.
- 32 Prozent haben aufgrund familiärer Verpflichtungen und 27 Prozent aufgrund beruflicher Belastungen zu wenig Zeit für Weiterbildung.
- 23 Prozent können sich nicht damit anfreunden, wieder wie in der Schule zu lernen.
- 19 Prozent sagen, dass Weiterbildung ihnen zu teuer sei.
- 18 Prozent sind der Überzeugung, dass Weiterbildung aufgrund ihres Alters nicht mehr lohnenswert sei“ (Kuwan/Seidel 2011:163).

Wie Regina Frey in ihrem aktuellen Bericht zu Gender-Aspekten in der Weiterbildung ausführt, lassen sich statistisch betrachtet keine bedeutenden Unterschiede zwischen Frauen und Männern bezüglich ihrer Teilnahme an individuell-berufsbezogener Weiterbildung festmachen. Anders sieht dies aus, wenn der Blick ausschließlich auf die betriebliche Weiterbildung gerichtet wird. Hier sind es, wie sie weiter zeigen kann, 33 Prozent der Männer und nur 25 Prozent der Frauen, die daran teilnehmen (vgl. Frey 2011:13). Gleichzeitig sind insgesamt weniger Frauen erwerbstätig als Männer. So lag ihre Quote 2010 bei 66,1 Prozent, während die Quote der Männer bei 76 Prozent lag (Frey 2011:6). Dies könnte unter anderem daran liegen, dass viele Frauen wegen der Betreuung ihrer Kinder zu Hause bleiben, wenn sie sich im Rahmen der klassischen Rollenverteilung hauptsächlich um Kinder und Haushalt kümmern. Halit Öztürk weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass in der Gruppe der Migrantinnen ohne deutsche Staatsangehörigkeit mehr als 50 Prozent in Familien mit Kindern unter 16 Jahren leben (Bremer 2011:266). Teilnahme an Weiterbildung wird also auch von stereotypen gesellschaftlichen Rollen- und Aufgabenverteilungen beeinflusst. Frauen sind hier benachteiligt, denn – wie auch Friebel u. a. in ihrer Längsschnittstudie „Bildungsbeteiligung: Chancen und Risiken“ über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“ zeigen konnten – im Zusammenhang mit Bildung wirkt die „Frauenfrage“ in vielen Fällen nach wie vor als „Kinderfrage“ (vgl. auch Friebel 2000:76).

Bei der Frage, welche Kriterien denn nun im Besonderen für die Weiterbildungsteilnahme der großen heterogenen Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund relevant sind, liegen unterschiedliche erste Ergebnisse vor.

Die Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens betont in diesem Zusammenhang geringe oder fehlende Deutschkenntnisse, fehlende oder niedrige Bildungsabschlüsse, niedrigen Erwerbsstatus, niedriges Einkommensniveau, familiäre Belastungen (Pflege und Kindererziehung), mangelndes Orientierungswissen und geringe Mobilität als besonders relevant (vgl. Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:87ff).

In einer von Halit Öztürk im Jahr 2008 durchgeführten Analyse des SOEP zum Teilnahmeverhalten an beruflicher Bildung von Personen mit Migrationshintergrund zeigt sich hingegen bei der multivariaten Analyse der Daten, dass das Kriterium des Migrationshintergrunds bei der Teilnahme an beruflicher Bildung hinter den Kriterien des Schulabschlusses und der beruflichen Stellung zurückfällt, wenn man lediglich die Personen der zweiten Generation, also die Bildungsinländerinnen betrachtet (vgl. Öztürk 2009:29). Vor allem der Umstand eines Arbeitsplatzes mit geringer Verantwortung und wenig Entwicklungspotenzial in einem Betrieb von geringer Größe sei ausschlaggebender für die Nicht-

teilnahme an Weiterbildung als der Migrationshintergrund. Öztürk fordert daraus folgend, die Personengruppe mit Migrationshintergrund immer in ihrer „Pluralität und Heterogenität auch in Bezug auf die Beteiligung an Weiterbildungsmaßnahmen zu erfassen", statt die Kategorie des Migrationshintergrundes in den Vordergrund zu stellen (Öztürk 2009:30).

Schaut man mit einem international vergleichenden Blick zum Beispiel auf die Forschungsarbeit von Laura Helena Porras-Hernández und Bertha Salinas-Amescua, die beide in Mexiko an der Universidad de las Americas Puebla forschen, lassen sich weitere interessante Ergebnisse finden. Die mexikanischen Forscherinnen gehen in ihrer Studie der Frage nach, ob das Selbstbewusstsein von mexikanischen indigenen Frauen, die auf dem Land leben, und ihr Glaube daran, gute Bildungserfolge erzielen zu können, ihre Weiterbildungsteilnahme beeinflussen. Diese indigenen Frauen sind zwar keine Migrantinnen, doch haben sie gesellschaftlich gesehen ebenfalls einen stark marginalisierten Status und lassen sich zumindest in dieser Hinsicht mit den Migrantinnen in Deutschland vergleichen. Die Forscherinnen unterstellten den indigenen Mexikanerinnen zunächst einmal, dass sie aufgrund der „long tradition of sub-ordination for rural woman" eher über ein geringes Selbstbewusstsein verfügen würden (vgl. Porras-Hernández/Salinas-Amescua 2012:313). Sie konnten schließlich zeigen, dass das Selbstbewusstsein nur eine untergeordnete Rolle spielt und die befragten Frauen tatsächlich über eine sehr positive Selbstwahrnehmung verfügen. Doch auch die Frauen, die klar an ihre eigene Leistungsfähigkeit glauben, nehmen nicht an Weiterbildung teil (vgl. Porras-Hernández/Salinas-Amescua 2012:314). In der Studie wird deutlich, dass vielmehr Einflüsse aus einem weiteren Kontext, wie zum Beispiel „habitus, state regime, or the vision of the indigenous people", bedeutsam sind. Daher fordern die Autorinnen, die befragten Subjekte mehr mit ihrem kompletten Lebensweltkontext wahrzunehmen und „adults as collective subjects embedded in social practices within a structuring and structured cultural context" zu begreifen (vgl. Porras-Hernández/Salinas-Amescua 2012:324). Sie argumentieren dabei u. a. mit dem Habituskonzept Bourdieus, der ebenfalls die Bedeutsamkeit des Lebensweltkontextes für die Bildungsaspiration der einzelnen Subjekte herausgestellt hat.

Annette Sprung (2011) untersucht die Weiterbildungsteilnahme von Migrant_innen in Österreich und stößt dort auf Weiterbildungsbarrieren durch institutionelle Formen von Diskriminierung und Rassismus, die in Weiterbildungseinrichtungen genauso wie in relevanten Gatekeeper-Institutionen wie der Bundesagentur für Arbeit beziehungsweise dem Jobcenter verankert sind (vgl. Sprung 2011:259). Annette Sprung markiert als weiteren entscheidenden Punkt den Mangel an symbolischem Kapital bei solchen Personen, die als „natio-ethno-

kulturell anders“ markiert werden und in einer hierarchisierenden und diskriminierenden Form durch die Mehrheitsgesellschaft „Nicht-Zugehörigkeit“ zugeschrieben bekommen (vgl. Sprung 2011:260). Sie plädiert daher für ein erwachsenenpädagogisches Handeln, das „Weiterbildung als Anerkennungskontext und Anerkennungshandeln“ begreift. Dies wäre eine Form von pädagogischer Praxis, die „sensibel für Mehrfachzugehörigkeiten, Repräsentations- und Differenzaspekte“ ist und dabei mit einem kritischen und nicht-affirmativen Anerkennungsbegriff arbeitet. Denn paradoxerweise führt Anerkennung von Differenz gleichzeitig zu einer Affirmation scheinbarer Differenz und damit erst zu einer (Re-)Produktion der scheinbar „Anderen“. Als wesentliches Merkmal pädagogischer Professionalität betont sie daher „die Fähigkeit, die mit Anerkennung einhergehenden Unterscheidungsprozesse einer permanenten Reflexion und Dekonstruktion zu unterziehen“ (Absatz vgl. Sprung 2011:261).

Auch für den deutschen Kontext betonen Hormel und Scherr, dass erwachsene Personen mit Migrationshintergrund eben nicht nur strukturell benachteiligt seien. Sie fordern daher, genau wie Annette Sprung es für den österreichischen Kontext getan hat, dass es außerdem erforderlich sei, „[…] die bislang getrennt geführten Debatten über die Bildungsbenachteiligung von MigrantInnen, den Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität sowie Erfordernisse einer Pädagogik gegen Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Rechtsextremismus zusammenzuführen“ (Hormel/Scherr 2004:11).

Im Rahmen des vorliegenden Forschungsprojekts wird genau dieser Versuch gemacht. Die bisherigen Debatten werden zusammengeführt und durch eine ganzheitliche Sicht auf die potenziellen Teilnehmenden mithilfe des Habituskonzepts ergänzt. Zudem wird ihre Situation unter einer rassismuskritischen wissenschaftlich-analytischen Brille betrachtet.

Es bleiben weiterhin zahlreiche Forschungsfragen im Schnittpunkt von Migration und Weiterbildung offen, die notwendigerweise noch bearbeitet werden müssen. Diese beziehen sich sowohl auf weitere Fragen im Bereich der Adressatenforschung, um eine verbesserte Teilnehmer_innengewinnung zu ermöglichen, aber betreffen auch die Organisationsforschung beziehungsweise makrodidaktische Fragen mit den Überlegungen danach, wie eine interkulturelle Öffnung von Institutionen am sinnvollsten gewährleistet werden kann, sowie den Bereich der Mikrodidaktik, bei dem zum Beispiel die Mehrsprachigkeit von Teilnehmenden im Rahmen von Lernprozessen berücksichtigt werden soll. In der deutschen Gesellschaft, in der nach Angaben des Mikrozensus heute bereits gut ein Drittel aller Kinder unter zehn Jahren als Kinder „mit Migrationshintergrund“ definiert werden (Bundesministerium des Innern 2012:9), steigt die Relevanz für die Bearbeitung dieser und weiterer Fragen täglich.

Erste Zusammenfassung und Reflexion

In den vorangegangenen zwei Kapiteln hatte das erste das Ziel, die Bezeichnung: „deutsche Frauen mit einem sogenanntem Migrationshintergrund“ in ihrer Konstruktion nachvollziehbar und die Lebenslagen der so konstruierten Gruppe transparenter zu machen. Das zweite Kapitel gibt einen Überblick darüber, welche Ergebnisse im Rahmen der Erwachsenenbildungsforschung bereits zu Fragen der Weiterbildungsteilnahme vorliegen.

Während im ersten Abschnitt genauer auf die Segregationslinien in der deutschen Gesellschaft eingegangen wurde, wobei diese mit Veronika Fischer als politische, ökonomische, soziale und kulturelle markiert wurden, kann im zweiten Kapitel gezeigt werden, dass ein Teil der Weiterbildungshemmnisse von Personen mit und ohne Migrationshintergrund eng mit genau diesen Segregationslinien zusammenhängen. Fehlende politische Rechte, ein niedriger ökonomischer und sozialer Status sowie ein Mangel an kulturellem Kapital wirken sich direkt auf die Weiterbildungsteilnahme aus. Dabei muss gleichzeitig konstatiert werden, dass es eine Überforderung des Weiterbildungssystems wäre, eine Kompensation für alle Benachteiligungen, die mit dem gesellschaftlichen Gesamtkontext zu tun haben, zu ermöglichen. Finanzielle Engpässe, Diskriminierungserfahrungen, fehlende Grundbildung, Arbeitslosigkeit, fehlende Kinderbetreuung, ein Mangel an sozialen Netzwerken etc. sind in ihrer Kumulation durch Weiterbildung alleine nicht aufzufangen. So müssen auch die Ansprüche, die an Weiterbildung gestellt werden, gesenkt werden. Tatsächlich bleibt das Versprechen, dass durch Weiterbildungsteilnahme ein höherqualifizierter Arbeitsplatz oder auch allgemein eine höhere gesellschaftliche Teilhabe erreicht werden kann, in vielen Fällen ein leeres, wenn andere Benachteiligungslinien gleichzeitig wirken, die eine Einlösung des Versprechens verhindern. Das macht Weiterbildung nicht obsolet, doch ist für gesellschaftliche Akteure und für Verantwortliche in Politik und Weiterbildungspraxis eine aktive reflexive Praxis darüber notwendig, dass Weiterbildung nur ein Baustein von vielen sein kann. Um die Wirksamkeit von

Weiterbildung zu erhöhen, braucht es mehr Forschung, die sich mit den Bedürfnislagen ihrer noch nicht erreichten Adressat_innen auseinandersetzt und diese gleichzeitig rassismus- und differenzkritisch innerhalb der gesellschaftlichen Bedingungen kontextualisiert, unter denen diese leben und unter denen Weiterbildung stattfindet.

Zur Kontextualisierung der soziologischen Analyseinstrumente Pierre Bourdieus in der Migrationsgesellschaft durch Konzepte der Postcolonial Theories

Um den theoretischen Analysestandpunkt zu verdeutlichen, von dem aus sowohl die Generierung des Datenmaterials als auch die Kategorienbildung vorgenommen wurde, sollen im Folgenden zunächst die von dem französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu (1930*-2002) bereit gestellten soziologischen Instrumente zur Analyse von Machtverhältnissen beschrieben werden. Insbesondere wird dabei auf die Aufdeckung der „symbolischen Herrschaft", den Habitusbegriff, seine Idee des „Feldbegriffs", die vier zentralen von Bourdieu beschriebenen Kapitalsorten sowie auf sein Konzept des sozialen Raums eingegangen. Alle diese Konzepte, die durch Bourdieu mit Blick auf die französische Gesellschaft des 20. Jahrhunderts entwickelt wurden, haben in verschiedenen Disziplinen der Geisteswissenschaften eine breite Rezeption erfahren und sind auch in gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskursen wirkungsvoll.

Bei einer genaueren Betrachtung der Entwicklung in der deutschen Migrationsforschung und hier speziell die Entwicklung im erziehungs- und sozialwissenschaftlich geprägten Zweig, zeigt sich, dass vermehrt Konzepte für die Analyse von theoretischem und empirischem Material sowie für die Konstitution des Forschungsfeldes herangezogen werden, die durch die ursprünglich in den USA entwickelten *Postcolonial Theories* inspiriert sind (vgl. Mecheril 2003, Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006; Baquero Torres 2009; Andresen u.a. 2010; u. a.). Diese ermöglichen eine globale Perspektive, die die Auswirkungen der noch immer gegenwärtigen Dominanz der sogenannten Ersten gegenüber der sogenannten Dritten Welt benennbar und die Folgen dieser Dominanz für diejenigen, die heute in der deutschen Migrationsgesellschaft leben, sichtbar machen kann. Zudem stellen sie die Notwendigkeit einer intersektionalen Betrachtung von

strukturell bedeutenden Benachteiligungskategorien in den Vordergrund und beschreiben mit unterschiedlichen Zugriffen das Phänomen des Othering, das sich in den Habitus von Personen einschreibt und ihr Handeln beeinflusst. Für postkoloniale Theorien gibt es nicht nur einen, sondern ein weites heterogenes Feld an Ansätzen, wobei die drei in den USA lebenden Literaturwissenschaftler_innen Gayatry Chakravorty Spivak (geb. in Indien), Edward Said (geb. in Palästina) und Homi K. Bhaba (geb. in Indien) als die drei zentralen Figuren der universitär vertretenen Postcolonial Studies gelten.[1] Da sich das vorliegende Projekt auf den deutschen Lebensweltkontext bezieht, liegt der Hauptbezug bei der folgenden Darstellung auf Überlegungen von in Deutschland arbeitenden Wissenschaftler_innen wie Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Nikita Dhawan, Julia Reuter, Patricia Baquero Torres, Ina Kerner u. a., die mit postkolonialen Theorien die Arbeit in der Migrationsforschung und der interkulturellen Pädagogik bereichern konnten.

Nach einer Skizzierung der soziologischen Instrumente und Begrifflichkeiten Pierre Bourdieus im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme, welche die eigentliche Basis der empirischen Analyse in dieser Arbeit bilden, werden die Konzepte der symbolischen Herrschaft, des sozialen Raums, des Habitus sowie des Kapitals unter postkolonialer Perspektive neu betrachtet, erweitert und für die Frage nach Teilnahmegründen in der Migrationsgesellschaft fruchtbar gemacht. Abschließend werden Überlegungen zu den Reichweiten und Grenzen der Theorien und einer Zusammenführung dieser skizziert.

SOZIOLOGISCHE INSTRUMENTE ZUR ANALYSE VON MACHTVERHÄLTNISSEN – DER VERSATILE BEITRAG PIERRE BOURDIEUS

Vorweg: Der als Ethnologe, Soziologe und Philosoph tätige Pierre Bourdieu verfasste seine Texte vorwiegend in Frankreich und vor dem Hintergrund der französischen Gesellschaft der sechziger, siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts. Warum sollte eine Rezeption seiner Theorien also im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts als ein guter Rahmen für eine Analyse der Bildungsaspiration von gegenwärtig in Deutschland lebenden Frauen mit einem sogenannten Migra-

1 Der historisch arbeitende postkoloniale Theoretiker Robert J. C. Young bezeichnet diese drei gar als „the Holy Trinity of colonial – discourse analysis“ (vgl. Young 2006:163).

tionshintergrund dienen? Hat sich die Gesellschaft seitdem nicht stark verändert und ist sie in Deutschland nicht anders zu betrachten als in Frankreich? So ist doch die gegenwärtige Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland vermutlich von anderen Dynamiken und Herrschaftssystemen geprägt als die französische vor 40, 50 Jahren. Bourdieu hat in seinem Werk jedoch soziologische Analyseinstrumente entwickelt, die sich mit der entsprechenden Modifizierung auch heute noch adaptieren und auf andere Gesellschaften übertragen lassen und dabei einen fruchtbaren Ertrag versprechen (vgl. Krais/Gebauer 2008:10). So hat Pierre Bourdieu unter anderem die Bildungsexpansion und die damit gleichzeitig postulierte Chancengleichheit hinterfragt und aufzeigen können, dass es sich um eine „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) handelt, die letztlich weiterhin diejenigen bevorteile, die durch ihre Herkunft bereits privilegiert seien. Dies galt und gilt für Frankreich genauso wie für das deutsche Bildungssystem, was sich auch an den aktuellen Ergebnissen der PISA-Studien (OECD Organisation for economic co-operation and development 2010) prominent belegen lässt.

Im Folgenden soll zunächst sein Konzept der s*ymbolischen Herrschaft* vorgestellt werden, wobei es hier unter anderem als Erklärungsmodell für bestimmte institutionelle Ausschlussmechanismen im Zusammenhang mit Weiterbildung herangezogen wird. Symbolische Herrschaft ist eine Form der Machtausübung, die dort, wo sie wirkt, nicht als solche benannt und erkannt wird. So wirken Ausschlussmechanismen im Bildungssystem, während gleichzeitig nach außen hin ein formaler Einschluss aller kommuniziert wird, der sich allein an dem scheinbar gerechten meritokratischen Prinzip orientiert. Auf diese These wird später noch ausführlicher eingegangen.

Anschließend wird Bourdieus Beschreibung des *Habitus* vorgestellt. Der Habitus als Zusammenspiel von Geschmack, Wahrnehmung und Lebensstil entwickelt sich innerhalb von gesellschaftlicher Praxis, wird durch diese strukturiert und wirkt wiederum selbst strukturierend auf die Praxis. Der so beschriebene Habitus wird dabei bezüglich seines Erklärungswerts bei der Frage danach, welche Einstellungen und Haltungen Personen zu Weiterbildung haben, untersucht.

Nach einer Fruchtbarmachung des *Feldkonzepts*, welches eine systematische Analyse des Weiterbildungsfeldes erlaubt und deutlich macht, dass bestimmte Spielregeln für die Weiterbildungsteilnahme beherrscht werden müssen, wird schließlich der mögliche Zusammenhang zwischen den verschiedenen von Bourdieu konstruierten *Kapitalsorten* mit Weiterbildungsentscheidungen skizziert. Diese umfassen neben dem ökonomischen Kapital auch das inkorporierte und institutionalisierte kulturelle Kapital sowie das soziale und das symbolische Kapital.

Der *Raum der Lebensstile*, der soziale Klassen im sozialen Raum verortet, bietet ebenfalls wertvolle Erklärungs- und Auswertungshilfen für empirisches Material aus Forschungsfeldern, die sich kritisch mit sozialer Ungleichheit und Herrschaft in Gesellschaft auseinandersetzen. Im Folgenden werden sie mit dem aktuell in der Adressatenforschung diskutierten Strang der *Milieuforschung* in einen Zusammenhang gebracht und kritisch reflektiert.

Im anschließenden Gliederungspunkt werden diese kultursoziologischen Konzepte durch (feministische) postkoloniale Perspektiven ergänzt, wodurch die Übertragbarkeit des Bourdieuschen Ansatzes auf migrationsspezifische Forschungszusammenhänge erleichtert wird.

Verkannte Macht – das Konzept der symbolischen Herrschaft

Unter symbolischer Herrschaft, welche synonym auch als symbolische Gewalt bezeichnet wird, versteht Bourdieu eine „[…] sanfte, für ihre Opfer unmerkliche, unsichtbare Gewalt, die im Wesentlichen über die rein symbolischen Wege der Kommunikation und des Erkennens, oder genauer des Verkennens, des Anerkennens oder, äußerstenfalls, des Gefühls ausgeübt wird“ (Bourdieu/Bolder 2006:8). Sie kann ökonomischer, politischer, kultureller oder auch einer anderen Form von Macht entsprechen und setzt voraus, dass die Machtverhältnisse, auf denen sie beruht, verkannt werden und die Logik der Herrschaft, die im Namen eines symbolischen Prinzips ausgeübt wird, zugleich anerkannt wird (vgl. Bourdieu/Bolder 2006:8). Bei diesen Prinzipien kann es sich, so Bourdieu, „[…] um Sprache (oder Aussprache), einen Lebensstil (oder eine Denk-, Sprech-, oder Handlungsweise) und, allgemeiner, eine distinktive Eigenschaft, ein Emblem oder ein Stigma handeln, unter denen die symbolisch wirksamste die Hautfarbe ist, diese völlig willkürliche körperliche Eigenschaft ohne jede Voraussagekraft“ (Bourdieu/Bolder 2006:8).

Daher geht es bei der Ausübung der Gewalt gleichzeitig um eine Art „Amnesie der Entstehungsgeschichte der symbolischen Gewalt“ (Mauger 2005:218), also um die Verschleierung, Kaschierung und Naturalisierung der Machtverhältnisse, wodurch Herrschaft dann legitimiert wird. Besonders hervorzuheben ist in dem vorliegenden Zusammenhang die *Naturalisierung* von Unterschieden, die gerade im medialen Diskurs immer wieder verstärkt wird. Aussagen wie „Bei türkischen Familien spielt Bildung keine große Rolle“, sorgen für eine quasi „natürliche“ Zuschreibung von Bildungsabstinenz bestimmter dabei gleichzeitig homogenisierter Gruppen. Es verwundert dann nicht mehr, wenn sie nicht an Weiterbildung teilnehmen. Gleichzeitig wird die Ursache für die ungleiche Teilhabe an Bildungsmöglichkeiten damit in der zugeschriebenen „Mentalität“, in

den Bildungseinstellungen der Personen gesucht und scheinbar gefunden. Der Blick für die strukturellen Bedingungen, die Bildungsentscheidungen zugrunde liegen, geht verloren.

Zu den Grundeigenschaften symbolischer Gewalt gehört also, dass ihr Repressionsgehalt weder unmittelbar bewusst wird noch offen zutage tritt. Sie ist eine Herrschaft über die „Köpfe und Herzen“ (Krais 2004:186), die nicht lediglich durch ein einzelnes Individuum wirkt, das für diese Art von Herrschaft zur Verantwortung gezogen werden könnte. Vielmehr sind es zusammenhängende größere Systeme, in denen symbolische Herrschaft praktiziert wird und dies „insbesondere in kulturproduzierenden Institutionen wie dem öffentlichen Bildungswesen, Kirchen, Parlamenten, Medien, in Literatur- und Kunstbetrieben sowie in den Wissenschaften […], also in Institutionen, die für gewöhnlich den Ruf zweck- oder besonders herrschaftsfreier Gebiete genießen“ (Moebius 2006:53). Jede dieser Institutionen verfügt über bestimmte Verschleierungsmechanismen, die die Machtausübung möglich machen, ohne dass diese von den Beherrschten als solche erkannt wird. Auf die Verschleierungsmechanismen des Bildungssystems wird in den nachfolgenden Abschnitten besonderes Augenmerk gelegt werden.

Zur Wirkungsweise symbolischer Herrschaft

Symbolische Herrschaft, wie sie durch Bourdieu konzeptioniert ist, wirkt u. a. durch Kulturgüter, wie zum Beispiel einen Schulabschluss, ein Diplom, einen Literaturnobelpreis, ein bestimmtes Zertifikat, bestimmte Titel und ähnliche Dinge, die einen *Gewinn an Distinktion* und einen *Gewinn an Legitimität* sichern. Diesen Gewinn erzielen sie dann, wenn sie einen gewissen Seltenheitswert haben und/oder gesellschaftlich als etwas „Besonderes“ anerkannt und legitimiert sind. So scheint es selbstverständlich, dass in einer Bewerbungssituation die Person mit den höheren und besseren Qualifikationen, die sich üblicherweise in Zertifikaten und Diplomen ausdrücken, den besser bezahlten und höher angesehenen Arbeitsplatz erhält. Welche Voraussetzungen, neben der reinen individuellen intellektuellen Leistung, erfüllt sein mussten, um diese Zertifikate und Diplome zu erhalten, spielt in dem Moment keine Rolle mehr. Kultur und ihre symbolischen Repräsentationen sind somit ein Herrschaftsprodukt und dienen dazu, Herrschaft auszudrücken und zu legitimieren (vgl. Bourdieu/Schwibs 2007:359). So ist auch das Bildungssystem, welches ja unter anderem dazu dient, Kulturgüter zu reproduzieren, durchzogen von Herrschaftsmechanismen, und es lässt sich als produzierter und produzierender Teil des Herrschaftssystems interpretieren.

Um den Seltenheitswert von bestimmten bildungsrelevanten Kulturgütern und damit den Distinktionswert von Bildungsabschlüssen zu erhalten, ist es gesamtgesellschaftlich gesehen notwendig, nicht allen Individuen in einer Gesellschaft gleichermaßen den Zugang zu höheren Bildungs- und hochqualifizierten Berufsabschlüssen zu ermöglichen. Für die gesellschaftliche Akzeptanz dieser Ungleichheit ist es gleichzeitig zumindest notwendig eine *Illusion* zu erschaffen, die die einzelnen Subjekte glauben lässt, dass sie aufgrund eines für alle geltenden gleichen Prinzips auch gleiche Chancen haben. Dieses Prinzip ist im Bildungssystem das oben bereits erwähnte meritokratische Prinzip, womit Selektion im Bildungssystem nach außen als eine „Selektion nach Leistung“ erscheint. Tatsächlich ist jedoch nicht erst seit den PISA-Studien bekannt, dass es in kaum einem Land einen so eindeutigen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistung der Kinder gibt wie in Deutschland (Baumert/Neubrand 2001, S. 323ff.). Es sind hier also die Kinder aus den gesellschaftlich besser gestellten Familien, die die Chance erhalten, an die Distinktion ermöglichenden Kulturgüter zu gelangen. Damit perpetuiert sich die Ungleichheit quasi unbemerkt, da es scheinbar „neutral“ nachweisbare Schulleistungen sind, anhand derer über Zeugnisnoten und Schulempfehlungen entschieden wird. Dabei rücken gleichzeitig bestimmte Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn in den Hintergrund, wie zum Beispiel eine erstsprachliche Beherrschung der deutschen Sprache oder Eltern, die sich mit dem deutschen Schul- und Bildungssystem auskennen und im Lernprozess unterstützen können oder über ausreichende finanzielle Rücklagen für das Bereitstellen von Nachhilfe verfügen. In diesem Kontext wird oft außer Acht gelassen, dass Schüler_innen, die auf solche Ressourcen nicht zurückgreifen können, gravierende Nachteile im Schulleistungswettbewerb haben.

Zum Verhältnis von Sprache und Macht

Als ein weiteres Mittel zur Verschleierung der Ausübung symbolischer Herrschaft führt Bourdieu die verbale Kommunikation an. Beate Krais, eine Soziologin, die Bourdieu umfangreich im deutschen Kontext interpretiert hat, führt dazu aus: „Die Sprache ist ein mächtiges Medium symbolischer Herrschaft, denn auch die Wörter leisten einen ‚Beitrag zur Konstruktion des Sozialen‘ zur Etablierung und Aufrechterhaltung von Herrschaft; in der legitimen Sprache wird ebenso wie in der sprachlichen Interaktion immer auch die soziale Ordnung wirksam“ (Krais/Gebauer 2008:11). Sprache wirkt also als ein Teil der Herrschaftspraxis und wird bewusst eingesetzt, um bestimmte Strukturen aufrecht zu erhalten oder herzustellen. Bildung, die ja zu einem großen Teil sprachlich vermittelt wird, dient der Perpetuierung dieser Strukturen. Bourdieu selbst formuliert dies in der

folgenden These: „Als sprachlicher Markt, der streng den Urteilen der Hüter der legitimen Kultur unterworfen ist, wird der Bildungsmarkt von den sprachlichen Produkten der herrschenden Klasse beherrscht und verfestigt tendenziell die bereits bestehenden Kapitalunterschiede“ (Bourdieu/Beister 2005:69).

Die Ausgrenzung über verbale Kommunikation geschieht insbesondere auf zwei Wegen. Auf der einen Seite durch die Wahl eines *distinguierten Sprachcodes*, der bestimmte Milieus von der Mitsprache ausschließt, und andererseits durch die *monolinguale Organisationskultur* der Institutionen, die Zweitsprachler_innen ausgrenzt. Auf beide Formen der Machtausübung durch Sprache soll im Folgenden eingegangen werden.

Der Erziehungswissenschaftler Helmut Bremer weist die Problematik der pädagogischen Kommunikation für die Erwachsenenbildung nach, wenn er aufzeigt, welche Schwierigkeiten Kursleitende aus den akademisch gebildeten Milieus aufgrund ihres eigenen distinguierten Sprachcodes – trotz ihrer pädagogischen Professionalität – damit haben, mit Angehörigen anderer Milieus souverän zu kommunizieren (vgl. Bremer 2007:274). Bremers Fokus liegt dabei nicht auf einer nicht-deutschen Herkunftssprache, sondern auf dem unterschiedlichen Gebrauch von Sprache in unterschiedlichen Milieus. Er kommt zum Schluss, dass es – unabhängig von der Erstsprache – zu einer empfindlichen Störung pädagogischer Kommunikation und zu Ausschlüssen bestimmter Milieus führen kann, wenn Kursleitende und Teilnehmende aus sehr unterschiedlichen Milieus zusammenkommen und Kursleitende nicht dafür sensibilisiert sind, die Bedeutung der eigenen sozialen Orte, von denen sie selbst und die Lernenden jeweils kommen, für die pädagogischen Beziehungen mitzureflektieren (vgl. Bremer 2007: 275).

Eine weitere Ebene, auf der Sprache zur Ausübung symbolischer Herrschaft genutzt wird, liegt in der monolingualen Organisationskultur der Bildungseinrichtungen. Personen mit Migrationshintergrund, die in Deutschland zur Schule gegangen sind und als natio-ethno-kulturell Andere markiert waren, haben sich jahrelang mit der erfahrenen institutionellen Diskriminierung (Gomolla/Radtke 2007) und dem monolingualen Habitus (Gogolin 1994) der deutschen Bildungseinrichtungen auseinandersetzen müssen. Mit dem monolingualen Habitus beschreibt Ingrid Gogolin die Einseitigkeit der kulturellen Ausrichtung in deutschen Schulen auf die deutsche Sprache und das deutsche Wertesystem. Alles, was nicht diesem Rahmen entspricht, führt zu Defizitkonstruktionen über die Kinder, deren Erstsprache nicht die Deutsche ist und zu deren Ausgrenzung. Während das Französische, Spanische und Englische über den gesteuerten Schulunterricht erlernt werden können und damit durchaus über einen legitimen Status verfügen und auch das Sorbische und Dänische in einigen Teilen Deutsch-

lands über das Gesetz als legitime Sprachen gelten, werden alle anderen Sprachen im Bildungssystem als „nicht-legitim" wahrgenommen. So gilt die Praxis diese zu gebrauchen, in der deutschen Öffentlichkeit als „illegitimer Sprachgebrauch" (vgl. Gogolin 22.07.2011).

Folglich findet für Personen mit nicht-deutscher Erstsprache in zweierlei Hinsicht ein Ausgrenzungsprozess statt. Auf der einen Seite sind es die Fachsprachen, die diejenigen, die diese Sprache nicht beherrschen, außen vor lassen oder auch die Nutzung eines distinguierten Sprachcodes, der die Gruppen der Gesellschaft ausschließt, die diesen nicht entschlüsseln beziehungsweise selbst anwenden können. Auf der anderen Seite passiert eine Ausgrenzung dann, wenn Weiterbildungsinstitutionen schon bei der Ansprache ihrer Zielgruppen nicht die Problematik von Zweitsprachler_innen berücksichtigen. Diese Form des Ausschlusses ist bei der Zielgruppe der Personen, deren Erstsprache nicht Deutsch ist, besonders relevant. „Sprachbarrieren" können ein relevantes Entscheidungskriterium für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung sein. Programmhefte und Internetseiten, die lediglich in deutscher Sprache verfasst sind, Kursleitende, die für die pädagogische Kommunikation mit Zweitsprachler_innen nicht sensibilisiert sind und ein Mitarbeiter_innenstab, der ausschließlich aus Deutschen ohne Migrationserfahrung zusammengesetzt ist, können eine abschirmende Funktion einnehmen, die nur diejenigen in die Einrichtungen lässt, die in der Lage sind, diese Barrieren zu durchbrechen. Auch Bildungsinländer_innen, die ja das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, sehen sich, gerade dann wenn sie keinen oder lediglich einen Hauptschulabschluss haben, mit großen Schwierigkeiten bei der sicheren Nutzung der deutschen Schriftsprache konfrontiert. Dies konnte aktuell auch durch die Ergebnisse der leo.- Level One – Studie gezeigt werden, die erstmals bundesweit die Anzahl der funktionalen Analphabet_innen in Deutschland erhoben hat und sie mit 7,5 Millionen beziffern konnte (Grotlüschen/Riekmann 2011:5). Auch diese müssen befürchten, durch die eigenen meist schriftlichen Sprachdefizite dem Unterricht nicht in dem Maße folgen zu können, wie es erforderlich wäre. Die daraus folgende individuelle Verunsicherung führt dazu, dass Einzelne sich dann „präventiv" gar nicht erst für einen Kurs anmelden und eine generelle Vermeidungshaltung Weiterbildung gegenüber entwickeln. Diesen Prozess beschreibt Bourdieu als „Inkorporation der geltenden Ordnung" beziehungsweise der Machtverhältnisse: „Ein wesentliches Element symbolischer Gewalt liegt damit noch vor der Interaktion, in der sie sich manifestiert, nämlich darin, dass die Unterdrückten, […], nicht anders können als mit der Inkorporation der geltenden Ordnung sich selbst als minderwertige Subjekte zu identifizieren" (Krais/Gebauer 2008:53; vgl. Bourdieu/Bolder 2006:27f).

Zur Machtwirkung binär konstruierter Kategorien am Beispiel der „männlichen Herrschaft“

Ein weiterer zentraler Mechanismus, durch den Machtverhältnisse konstituiert werden, ist die Herstellung von Differenzen. Auch wenn Bourdieu mehrheitlich als Klassentheoretiker rezipiert wird, hat er auch andere gesellschaftlich relevante Differenzlinien theoretisch mit im Blick. Gerade die Kategorie Geschlecht und die gesellschaftlich konstruierte binäre Einteilung in Mann und Frau wird bei Bourdieu in seinen Ausführungen mit dem Titel „Die männliche Herrschaft“ kritisch auf das gesellschaftliche Machtverhältnis hin untersucht. Als selbst in die gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen Frankreichs verwickelter Forscher wendet er seinen Blick zunächst auf die kabylische Gesellschaft, um so künstlich eine Form der Distanz für seine Beobachtungen zu schaffen. In seinen Untersuchungen der kabylischen Gesellschaft kann er aufzeigen, wie anhand von scheinbar willkürlichen Einteilungen, denen durch eine Eingliederung in ein System homologer Gegensätze der Anschein von Natürlichkeit und Notwendigkeit gegeben wird, die männliche Vorherrschaft abgesichert wird. Auf sprachlicher Ebene werde zum Beispiel Männlichkeit mit Adjektiven wie hoch, oben, vorne, rechts, gerade, trocken, hart, usw. assoziiert, während Frauen mit tief, unten, hinten, links, krumm, feucht, weich etc. in Verbindung gebracht werden (vgl. Bourdieu/Bolder 2006:35). Die Prägung des Bewusstseins durch Sprache sieht Bourdieu, ähnlich wie die postkolonialen Theoretiker_innen, als zentral an. Dennoch kann ein wirkliches Umdenken aus seiner Sicht nicht allein durch eine Veränderung des Sprachgebrauchs und damit des Bewusstseins geschehen. In seinem Konzept greifen die Herrschaftsstrukturen viel tiefer und sind in den Produktionsbedingungen angelegt, unter denen die Ausbildung von Dispositionen geschieht, die wiederum die Grundlage für einen bestimmten Habitus bilden. Er führt dazu aus:

> „Die von der feministischen Bewegung geforderte symbolische Revolution kann sich nicht auf eine bloße Umkehrung des Bewußtseins und des Willens beschränken. Das Fundament der symbolischen Gewalt liegt ja nicht in einem mystifizierten Bewußtsein, das es aufzuklären gälte, sondern in Dispositionen, die an Herrschaftsstrukturen angepasst sind. Infolgedessen kann man eine Aufkündigung des Einverständnisses der Opfer der symbolischen Gewalt mit den Herrschenden allein von einer radikalen Umgestaltung der gesellschaftlichen Produktionsbedingungen jener Dispositionen erwarten“ (ebd.:77).

Die „Aufkündigung des Einverständnisses der Opfer symbolischer Gewalt“ erfordert, wenn sie denn überhaupt möglich ist, einen sehr tiefgreifenden gesell-

schaftlichen Wandlungsprozess, der vor allem deswegen schwierig in Gang zu setzen ist, da im Sinne der verkannten „symbolischen Herrschaft" diese Herrschaftsverhältnisse den Beherrschten dabei in vielen Fällen unbewusst bleiben und durch das Verhalten von Männern UND Frauen immer wieder reproduziert werden. So meint auch Bourdieu:

> „Die Frauen selbst wenden auf jeden Sachverhalt und insbesondere auf die Machtverhältnisse, in denen sie gefangen sind, Denkschemata an, die das Produkt der Inkorporierung dieser Machtverhältnisse sind und die in den Gegensätzen auf denen die symbolische Ordnung basiert, ihren Ausdruck finden […]. Die Beherrschten wenden vom Standpunkt der Herrschenden aus konstruierte Kategorien auf die Herrschaftsverhältnisse an und lassen diese damit als natürlich erscheinen" (Bourdieu/Bolder 2006:63, 65).

Als Beleg führt Bourdieu die Art und Weise an, wie die Frauen in Frankreich sich dem gesellschaftlichen Schönheitsideal unterwerfen und selbst dabei häufig abwerten. Als weiteres Beispiel dient ihm das verbreitete Idealbild eines Partners, der größer und älter zu sein hat als die Frau (Bourdieu verengt den Blick hier auf die heterosexuelle Frau.): „…um ihrer eigenen Würde willen, können die Frauen nur einen Mann wollen und lieben, dessen Würde durch den Umstand, daß er sie sichtlich ‚überragt', klar bezeugt ist" (Bourdieu/Bolder 2006:68 Hervorh. i. O). Auch wenn dies im Einzelfall immer anders sein kann, versucht Bourdieu hier allgemeine gesellschaftlich beobachtbare Tendenzen zu beschreiben.

Feministinnen, wie zum Beispiel die Soziologin Beverly Skeggs, widersprechen an dieser Stelle und weisen darauf hin, dass die Denk- und Handlungsmöglichkeiten von Subjekten so zu einseitig dargestellt seien. Herrschaftssituationen seien in vielen Fällen durchaus bewusst und Frauen würden sich dazu bewusst verhalten. Sie würden sich jedoch oft auch dann, wenn sie ihre Position als unterlegen wahrnehmen, damit entweder durch bestimmte Strategien arrangieren oder eben auch aktiv dagegen Widerstand leisten (vgl. Skeggs 2004:25f). Zwar werde ein solcher Widerstand nur dann wahrgenommen, wenn die Frauen sich in einer „Sprecherinnen-Position" befinden, die im gesellschaftlichen Diskurs gehört wird, doch sei dieser Widerstand durchaus vorhanden.

Ein weiblich geprägter Habitus, der gesellschaftlich von Anfang an dadurch beeinflusst wird, dass er dem männlichen als unterlegen konstruiert wird, wirkt sich insofern auf Weiterbildungsteilnahme aus, als dass das Zutrauen in die eigenen Möglichkeiten und das Wissen um die Legitimität des eigenen Anspruchs auf gleichberechtigte Teilhabe oft weniger ausgeprägt sind als bei männlichen Personen. Dies zeigt sich auch an Phänomenen wie zum Beispiel der so-

genannten „Gläsernen Decke“, der unsichtbaren Aufstiegsbarriere. Diese Metapher steht für die Beobachtung, dass Frauen meist in mittleren Managementpositionen verbleiben, weil sie sich den Schritt nach ganz oben häufig selbst nicht zutrauen und/oder ihnen dieser auch gar nicht zugetraut wird. Der Soziologe Carsten Wippermann kann dies in seiner 2010 publizierten Studie „Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken“ anhand von 511 Repräsentativbefragungen mit Frauen und Männern in Führungspositionen, mit denen ihre berufsbezogenen Einstellungen erhoben werden, sehr eindrücklich aufzeigen (vgl. Wippermann 2010).

Das Habituskonzept im Zusammenhang mit der Entscheidung für Weiterbildungsteilnahme

Die anthropologische Grundannahme Bourdieus liegt darin, dass soziale Akteur_innen mit systematisch strukturierten Vorgaben ausgestattet sind, die für ihre Praxis – und ihr Denken über die Praxis – konstitutiv sind, wenngleich sie ihnen oft nicht bewusst sind. Diese strukturierten Vorgaben speisen sich dabei vor allem aus den Kapitalien, die die Grundlage für die eigene Positionierung im sozialen Raum und somit für die Ausformung der Lebensstile bilden und aus der sozialen Praxis, die geprägt ist von Herrschaftsverhältnissen und den eigenen individuellen Dispositionen.[2] Das Habituskonzept dient Bourdieu dabei als Erklärung für die Frage, wie soziale Praxis zustande kommt und auf welche Art und Weise diese soziale Praxis von den unterschiedlichen Akteuren rezipiert wird. So beschreibt Bourdieu den Habitusbegriff in der „Reflexiven Anthropologie“ unter anderem als „ein sozial konstituiertes System von strukturierten und strukturierenden Dispositionen, das durch Praxis erworben wird und konstant auf praktische Funktionen ausgerichtet ist“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:154). Der Habitus ist dabei nicht wie ein unabänderliches Schicksal zu begreifen, wenn er auch einer gewissen Trägheit, der Hysteresis (Bourdieu/ Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:164), unterliegt.

> „Als ein Produkt der Geschichte ist er ein offenes Dispositionensystem, das ständig mit neuen Erfahrungen konfrontiert und damit unentwegt von ihnen beeinflusst wird. Er ist dauerhaft, aber nicht unveränderlich“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:167).

---

2 Zu den Kapitalien selbst und den sozialen Räumen folgen genauere Erläuterungen.

Dauerhaft ist vor allem der Habitus in seiner „inkorporierten“ Form. Thompson beschreibt in seinem Vorwort zu Bourdieus Essaysammlung „Was heißt Sprechen“ (Bourdieu/Beister 2005) die Verkörperlichung des Habitus durch die Geschichte:

„Der Körper ist ein Träger von inkorporierter Geschichte. Die praktischen Schemata, über die sich der Körper organisiert, sind ein Produkt von Geschichte und zugleich Quelle von Praktiken und Wahrnehmungen, die diese Geschichte reproduzieren“ (Thompson 2005: 15).

Markus Schwingel bringt die Funktion des inkorporierten Habitus in seiner Einführung zu Bourdieu präzise auf den Punkt:

Diese inkorporierte Form des Habitus mit den „in ihm angelegten ästhetischen Beurteilungs- und Wahlschemata [ist] dafür verantwortlich, dass auf der symbolischen Ebene kultureller Praktiken – im weitesten Sinne, von den Ernährungsgewohnheiten über Formen des Wohnens bis hin zu den Weisen des Umgangs mit (legitimer) Kunst – genau derjenige Lebensstil realisiert wird, der mit den gesellschaftlichen Existenzbedingungen objektiv (im Hinblick auf die zur Verfügung stehenden Ressourcen) und subjektiv (in Bezug auf die klassenspezifischen Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata) vereinbar ist“ (Schwingel 2005:114).

Es muss betont werden, dass dabei nicht von der Umsetzung eines ganz bestimmten Lebensstils und bestimmter damit verbundener Praktiken an sich gesprochen wird, sondern dass der Spielraum dessen, was an Praxis möglich (und unmöglich) ist, durch den Habitus festgelegt wird. Einzelne Praktiken werden durch den Habitus nicht inhaltlich dominiert, als vielmehr die Art und Weise ihrer Ausführung bestimmt. „Er „leitet“ ihre Handlungen und Neigungen, ohne sie strikt zu determinieren“ (Thompson 2005:15). Die Teilnahme an Weiterbildung an sich ist also nicht ausschließlich vom Habitus abhängig, aber wie und woran teilgenommen wird, ob die Person sich aufgehoben und dazugehörig fühlt oder nicht, welche Erwartungen daran geknüpft werden etc.; diese Dinge werden durch den jeweiligen Habitus mitbestimmt. Nach Schwingel lassen sich drei Dispositionen des Habitus analytisch auseinander halten:

„Die Wahrnehmungsschemata, welche die alltägliche Wahrnehmung der sozialen Welt strukturieren, die Denkschemata, zu denen (a) die „Alltagstheorien“ und Klassifikationsmuster zu rechnen sind, mit deren Hilfe die Akteure die soziale Welt interpretieren und kognitiv ordnen, (b) ihre impliziten ethischen Normen zur Beurteilung gesellschaftlicher

Handlungen […] und (c) ihre ästhetischen Maßstäbe zur Bewertung kultureller Objekte und Praktiken, kurz ihr „Geschmack" sowie die Handlungsschemata, welche die (individuellen oder kollektiven) Praktiken hervorbringen" (Schwingel 2005:62).

Die Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata werden durch die soziale Praxis und ihre scheinbar gegebenen objektiven Möglichkeiten strukturiert und dienen durch ihre Anwendung immer wieder der Reproduktion dieser Strukturen. Die Soziologin Beate Krais, die unter anderem mit Gunter Gebauer eine differenzierte und übersichtliche Publikation zum Verständnis des Habitus nach Bourdieu verfasst hat, ergänzt, dass die objektiv gegebenen Möglichkeiten und Notwendigkeiten aber nicht nur „das Verhältnis der Individuen zur Welt, ihren Geschmack und ihre Lebensgewohnheiten [bestimmen], sondern auch ihre Zeithorizonte, ihre Hoffnungen und Erwartungen für die Zukunft und ihre Strategien der Reproduktion oder Veränderung ihrer sozialen Lage" (Krais/Gebauer 2008: 41).

Bei einem Wechsel von einer Gesellschaft in eine andere trifft der Habitus vermehrt auf Umstände, auf die er nicht abgestimmt ist (vgl. Bremer 2007:256). Dies kann vor allem für Migrant_innen schwierig werden, die aus einem gesellschaftlichen Umfeld kommen, das sie nicht in einer ähnlichen Strukturierung in Deutschland wiederfinden. Umgekehrt kann es zum Beispiel für Akademiker_innen, die sich aus dem Umfeld ihrer zum Beispiel indischen Universität heraus in das Umfeld von deutschen Akademiker_innen begeben, viele Habitus-Überschneidungen geben, die ihnen ein Einfügen in die in Deutschland zu findenden Netzwerke erleichtern. Der in Weiterbildungseinrichtungen vorherrschende Habitus muss möglichst dem „Geschmack" der angesprochenen Teilnehmenden entsprechen, damit ihre Angebote auch angenommen werden. Dies scheint eine banale Erkenntnis zu sein und ist doch maßgeblich bei der Frage, wie Angebote für Nicht-Teilnehmer_innen konzipiert werden können. Sie müssen sich in Ansprache und Gestaltung entlang der Bedürfnisse derjenigen orientieren, die sich bisher nicht angesprochen fühlen. Dies kann schwierige Rahmenbedingungen wie eine Einbindung in familiäre Verpflichtungen, fehlende Zukunftsperspektiven oder auch finanzielle Notsituationen u. a. zwar nicht aufheben, bietet jedoch eine notwendige Voraussetzung dafür, dass Personen sich überhaupt angesprochen fühlen und ein Interesse an Teilnahme entwickeln. Gleichzeitig führt die oben erwähnte Hysteresis des Habitus dazu, dass, selbst wenn Rahmenbedingungen sich verändern, die Verinnerlichung der „objektiven Chancen in Gestalt subjektiver Hoffnungen" (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./ Beister 2006:164), die sich nach Bourdieu zum Beispiel auf Schule, Heiratsmarkt, Wissenschaft, Politik und – ich ergänze hier – auch den Arbeitsmarkt be-

ziehen, weiterhin von der Teilnahme an Weiterbildung abhalten kann, wenn die Chancen eher als gering eingeschätzt werden.

Auf Zukunft gerichtete Strategien und subjektive Hoffnungen sind in den gegenwärtigen westlichen Gesellschaften stark mit der Institution „Schule“ bzw. dem Bildungssystem verknüpft, denn „(d)ie Investition in Bildung ist nicht nur der zentrale Ort für die berufliche Platzierung der Individuen und damit ihrer gesamten Lebenschancen geworden, sie ist auch der wichtigste Mechanismus sozialen Aufstiegs“ (Krais/Gebauer 2008:41). Mit der daraus folgenden Unumgehbarkeit der Teilnahme am *Lifelong Learning* für beruflichen Erfolg und Aufstieg in der heutigen Wissensgesellschaft geht die Notwendigkeit einher, eine Wertschätzung dieses Lebenslangen Lernens in den eigenen Lebensstil zu integrieren.

Doch wie entwickelt sich eigentlich „Weiterbildungsaspiration“ und wie kommt es dabei zu einer Integration einer wertschätzenden Einstellung in den Habitus der Individuen? In Bourdieus „soziologischem“ Menschenbild steht der_die gesellschaftlich geprägte Akteur_in im Mittelpunkt. Der sich mit Strategien Lebenslangen Lernens auseinandersetzende Axel Bolder betont in diesem Zusammenhang: „Der *Sinn* beschäftigungsnaher Weiterbildung muß, soll sie denn akzeptiert werden, individuell, vor dem Hintergrund der eigenen und [....] der kollektiven Erfahrung, nachvollzogen werden können“ (Bolder/Hendrich 2000:260 Hervorh. i. O.). Nur dann kann eine Wertschätzung, ein Wunsch nach Weiterbildungsteilnahme entstehen.

Eine weitere Schwierigkeit, die sich im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme ergeben kann, ist der häufige Mangel an *Feldkenntnis* bei Personen, die entweder nicht in Deutschland zur Schule gegangen sind oder nur über sehr niedrigschwellige Schulbildung verfügen. Der mit dem Habitus-Begriff korrespondierende Begriff des *Felds* soll im nächsten Abschnitt erläutert werden.

„Weiterbildungseinrichtungen? Kenn ich nicht.“ – Das Feldkonzept

Felder, so wie Bourdieu sie konzipiert, unterliegen einer bestimmten Eigenlogik und funktionieren als zusammenhängendes „System“. Sie lassen sich in unterschiedlichen Bereichen des sozialen Lebens ausmachen (beispielsweise religiöses Feld, literarisches Feld etc.) und sind bestimmten, dem Habitus angepassten, symbolischen Codes, Strukturierungen, Positionierungen und Rangordnungen unterworfen, die die Regeln bestimmen, nach denen in diesen Feldern gehandelt wird (vgl. Moebius 2006:56; Krais/Gebauer 2008:55). Die Positionierungen im Feld wiederum hängen von der Verteilung der Macht beziehungsweise des Kapitals ab. Bourdieu definiert das Feld demnach als

„[…] Netz oder eine Konfiguration von *objektiven Relationen zwischen Positionen* […]. Diese Positionen sind in ihrer Existenz und auch in den Determinierungen, denen die auf ihnen befindlichen Akteure oder Institutionen unterliegen, objektiv definiert, und zwar durch ihre aktuelle und potentielle Situation (*situs*) in *der Struktur der Distribution der verschiedenen Arten von Macht* (oder Kapital), deren Besitz über den Zugang zu den in diesem Feld auf dem Spiel stehenden spezifischen Profiten entscheidet, und damit auch durch ihre objektiven Relationen zu anderen Positionen (herrschend, abhängig, homolog usw.)“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:127 Hervorh. d. Verf.).

Die vom Habitus generierte Praxis findet also nicht in einem neutralen Raum statt, sondern eben in diesen Feldern (vgl. Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./ Beister 2006: 169f). Die Felder beinhalten die relative Eigenständigkeit sozialer Tatsachen (faits sociaux) und den Zwang (contrainte sociale), den diese den Handelnden auferlegen. Damit ist gemeint, dass es von der jeweils subjektiven Wahrnehmung relativ unabhängige objektive Strukturen gibt, die die Akteure mit äußeren Zwängen belegen, die gleichsam das Gegenstück zu den inneren, habituell bedingten Zwängen darstellen (vgl. Schwingel 2005:83). Übertragen auf die Weiterbildung sind es Weiterbildungsgesetze und Vorgaben der jeweiligen Institution sowie ein Bündel an informellen, unausgesprochenen, aber doch wirksamen Regeln, die den Rahmen für die Möglichkeiten und Begrenzungen der Akteure_innen bieten.

Es lassen sich fünf wesentliche Charakteristika ausmachen, anhand derer Bourdieu sein Konzept des sozialen Feldes konzipiert. Sie sollen im Folgenden anhand des Praxisfelds der Weiterbildung erläutert werden. Ein soziales Feld wird als Kräftefeld gedacht, ähnlich einem Spiel, in dem es um einen spezifischen Einsatz geht. Es ist ein nach einer eigenen Logik funktionierendes Spiel um Macht und Einfluss (vgl. Krais/Gebauer 2008:56). Überträgt man die Metapher des Spiels auf das Feld der Weiterbildung wird evident, dass für eine Teilnahme an dem „Spiel“ Weiterbildung zunächst einmal die Kenntnis der Spielregeln Voraussetzung ist. Für die Gruppe der „Teilnehmenden“ heißt das, dass sie sich dazu vertieft mit Fragen zum Feld auseinandersetzen müssen. Welche Weiterbildungsanbieter (Spielfelder) gibt es? Wo melde ich mich an (Startpunkt)? Wie sind die Angebote strukturiert? Welches Angebot ist für mich das passende? Welche Verbindlichkeiten gehe ich durch eine Teilnahme ein (Spielregeln)? Welchen Nutzen kann mir die Teilnahme bringen (Gewinn)? Eine gut ausgebaute Lern- und Weiterbildungsberatung kann die Schnittstelle sein, an der diese „Spielregeln“ auch den Personengruppen erklärt werden, die mit ihnen noch

nicht oder nicht ausreichend vertraut sind. Die in der Überschrift formulierte Aussage „Weiterbildungseinrichtungen? – Kenne ich nicht."[3] offenbart, dass dort eine Person spricht, die mit den „Spielregeln" des Feldes nicht vertraut ist. Sie hat so auch keine Möglichkeit, das Für und Wider von Weiterbildungsteilnahme für sich abzuwägen, und bleibt aus dem Feld ausgeschlossen. Verantwortliche im Weiterbildungsfeld müssen daher Wege finden, um die Spielregeln so weit wie möglich transparent zu machen, um Gründen für Nichtteilnahme entgegenwirken zu können und Interesse am „Mitspielen" zu wecken.

Ein soziales Feld wird nach Bourdieu erst zu einem eigenständigem Gebiet, wenn es Personen gibt, die eine bestimmte Dimension gesellschaftlicher Praxis zu ihrem Beruf gemacht haben, das heißt, wenn einer zunächst einmal analytisch denkbaren Gliederung der Gesellschaft die reale gesellschaftliche Arbeitsteilung entspricht (Krais/Gebauer 2008:56). Im Feld der Weiterbildung sind dies die Personalentwickler_innen, das Studienmanagement, die Prüfungsverwaltung, die Entwickler_innen von Lehrmaterialien, die pädagogischen Mitarbeiter_innen, die vielen freiberuflichen Honorarkräfte, die Lernberater_innen, diejenigen, die sich wissenschaftlich mit Themen der Weiterbildung auseinandersetzen u. a.

Die Vorstellung von der Homogenität des „Systems", wie sie bei den systemtheoretischen Ansätzen (Luhmann u. a.) vorhanden ist, wird durch Bourdieu aufgegeben. Durch das Denken des Feldes als Kräftefeld wird von vornherein unterstellt, dass die „Spieler_innen" in relevanten Merkmalen verschieden sind. Diese Verschiedenheit ist dabei konstitutiv für das soziale Feld (vgl. Krais/Gebauer 2008:57). Das Feld definiert den Raum des Möglichen, welcher aus einer Menge Zwänge und gleichzeitig einer Menge „möglicher Nutzungen" besteht. Dabei bestimmt sich das Gewicht der einzelnen Beteiligten durch ihre objektive Beziehung zu anderen. Es verändert sich mit jeder Interaktion (vgl. Krais/Gebauer 2008:58). Tatsächlich sind die Machtverhältnisse und Möglichkeiten zum Beispiel in der üblichen Volkshochschulkonstellation „Politik – Direktion – hauptamtlich pädagogische Mitarbeitende – Kursleitende – Kursteilnehmende" sehr ungleich verteilt. Bei einem Organisationsveränderungsprozess müssten alle diese Ebenen im Rahmen ihrer Macht- und Einflusspositionen berücksichtigt werden. Eine interkulturelle Öffnung einer Weiterbildungseinrichtung müsste daher von der Einflussnahme von politischen Entscheidungsträgern

3 Eine Aussage, die von den meisten Interviewpartner_innen in unterschiedlicher Art und Weise formuliert wurde. Mit dem Begriff „Volkshochschule" konnten hingegen die meisten etwas anfangen, womit das Weiterbildungsfeld aber sehr eingeschränkt bleibt.

bis zu der Sensibilisierung von Kursteilnehmenden für ihre „neuen“ Mitlernenden alle Ebenen erfassen, um das „Spielfeld“ umstrukturieren zu können.

Das „Spiel“, das im sozialen Feld gespielt wird, ist nach Bourdieu „tiefster Ernst, geht es doch um die soziale Existenz der Akteure […].“ Es ist ein „Spiel“ um Macht und Einfluss, um die Durchsetzung der eigenen Sichtweisen im Horizont des in diesem Felde Möglichen, und jeder, der sich einlässt auf dieses „Spiel“, muss das Feld als selbstverständliche objektive Ordnung für sich erfahren haben (*doxa*) und dabei die „illusio“, den Glauben an die Sinnhaftigkeit des Spiels, mittragen. Diese ist die Bedingung dafür, dass Personen sich in dem Feld einordnen (wollen) und mitspielen können. Dies zeigt sich sowohl in der geistigen Haltung als auch im körperlichen Handeln (vgl. Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:128). Personen, die sich an dem Weiterbildungsspiel beteiligen wollen, müssen also daran glauben, dass es das Feld gibt, sich der Einsatz lohnt, dass sie in der Lage sind, das Spiel mitzuspielen und dass sie auch Erfolg haben können. Der Gewinn muss dabei einer sein, der von allen Mitspieler_innen als etwas „Wichtiges“ und „Erstrebenswertes“ angesehen wird. Sie teilen in einer Art von heimlichem Einverständnis „[…] die nicht weiter zu hinterfragende Anerkennung“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:128) für den Einsatz im Spiel. Sie müssen sich mit ihrer Teilnahme identifizieren und den „Mikrokosmos des Feldes als selbstverständlich erfahren“ (Krais/Gebauer 2008:59). Wenn Individuen sich in einem Feld nicht sicher fühlen und das Gefühl haben, sich dort nicht auszukennen, werden sie Scheu haben, dieses Feld zu betreten. Aber nicht nur Unsicherheit, auch das Gefühl, dass die Teilnahme an dem Spiel keinen für sie relevanten Gewinn bringt, kann sie von einer Investition in das Feld Weiterbildung abhalten. Es müssen Wege gefunden werden, trotz dieser Gründe[4] einen niedrigschwelligen Zugang zu Weiterbildung möglich zu machen, wenn Adressat_innen von Weiterbildung zur Teilnahme bewegt werden sollen.

Mit dem Konzept des sozialen Feldes ist die Vorstellung einer Entsprechung zwischen den Positionen der Akteur_innen im sozialen Feld und dem Habitus, also den inhaltlichen Positionen, für die sie stehen, verbunden. „Die Strategien der Akteure sind abhängig von ihrer Position im Feld, das heißt in der Distribution des spezifischen Kapitals, und von ihrer Wahrnehmung des Feldes, das heißt von ihrer Sicht auf das Feld als der Sicht, die sie von einem bestimmten Punkt im Feld aus haben“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:132). Die Per-

4 Es wird von Gründen und nicht von Barrieren gesprochen, da die Barrieren lediglich von außen gesetzt scheinen und die subjektiven Begründungen der Handelnden bei dieser Begrifflichkeit nicht mitgedacht werden (vgl. Grotlüschen/Krämer 2009:19ff).

sonen auf den einzelnen Strukturebenen einer Weiterbildungseinrichtung haben also, abhängig von ihrer Beziehung zu den anderen Personen im Weiterbildungsfeld, eine unterschiedliche Position, Geltung und Sichtweise. Nicht alle Fachbereichsleitungen oder Kursleitenden haben den gleichen Einfluss, nur weil sie sich auf derselben Strukturebene bzw. inhaltlichen Position befinden. Dieser Einfluss ist abhängig von verschiedenen weiteren Kriterien, wie den sozialen Beziehungen zu den anderen Personen und ihrer allgemeinen Stellung im Feld. Die komplexe Position der einzelnen Personen im Feld muss bei angestrebten Veränderungsprozessen immer mit berücksichtigt werden.

Das Feldkonzept ist also in vielerlei Hinsicht für die Analyse von Weiterbildungsteilnahme fruchtbar. Schwierig bleibt die genaue Definition des Felds Weiterbildung. Was zum Beispiel zählt zu beruflicher Weiterbildung, was ist eher allgemeine Weiterbildung? Auch die Heterogenität der Mitspieler_innen wirft immer wieder die Frage danach auf, wer zu den Mitspieler_innen in diesem Feld gehört und wie sich ihre jeweilige Sichtweise auf das Feld bestimmen lässt. Weitere zu stellende Fragen wären: Wie sieht die Machtverteilung in den verschiedenen Einrichtungen aus und welche Rahmenbedingungen stützen diese Macht? Warum nehmen manche Adressat_innen auch dann nicht an Weiterbildung teil, wenn sie die Spielregeln des Felds beherrschen und akzeptieren? Wer kann die Regeln in dem Spielfeld ändern und wer nicht? Welche Form von Kapital ist die ausschlaggebende für die Position im Raum und für die Entscheidung zur Weiterbildungsteilnahme? Gibt es überhaupt eine Kapitalform, die wichtiger ist als alle anderen? Auf die verschiedenen Formen von Kapital soll im Folgenden eingegangen werden.

„Das kann ich mir nicht leisten…“ – Die Kapitalsorten

Im unmittelbaren Zusammenhang mit den feldspezifischen Spielregeln steht auch die Verfügbarkeit von Ressourcen, die den Akteur_innen in den Feldern zur Verfügung stehen. Diese Ressourcen, von Bourdieu als Kapital bezeichnet, definiert er folgendermaßen:

> „Kapital ist akkumulierte Arbeit, entweder in Form von Materie oder in verinnerlichter, ‚inkorporierter‘ Form: […] Das Kapital ist eine der Objektivität der Dinge innewohnende Kraft, die dafür sorgt, daß nicht alles gleich möglich oder gleich unmöglich ist“ (Bourdieu 1983:183).

So verteilt sich scheinbar „objektiv“ für alle gleich zu erwerbendes Kapital im Rahmen von Machtverhältnissen in Bedingungen von Konkurrenz und fehlender

Chancengleichheit anhand der Grenzlinien von Macht, „d. h. der Gesamtheit der ihr [der gesellschaftlichen Welt] innewohnenden Zwänge, durch die das dauerhafte Funktionieren der gesellschaftlichen Wirklichkeit bestimmt und über die Erfolgschancen der Praxis entschieden wird“ (Bourdieu 1983:183). Bourdieu unterscheidet dabei drei Kernformen von Kapital: *ökonomisches*, *soziales* und *kulturelles Kapital*. Schwingel führt dazu genauer aus:

„Diese Kapitalformen stellen das *theoretische* Kriterium zur Differenzierung der spezifischen Felder dar. Die *praktische* Verfügung über die entsprechende Sorte Kapital bedingt die Handlungs- und Profitchancen, die ein Akteur innerhalb eines spezifischen sozialen Feldes de facto hat“ (Schwingel 2005:85 Hervorh. i. O.).

Hinzu kommt das s*ymbolische Kapital*, womit jene Form von Kapital gemeint ist, welche der Hervorhebung und Anerkennung, dem Prestige, dient und dabei unabhängig vom ökonomischen und kulturellen Kapital existiert. Alle vier sollen nachfolgend dargestellt werden.

Der oben bereits beschriebene Habitus wird nach Bourdieu maßgeblich über das ökonomische und kulturelle Kapital, über das jemand verfügt, strukturiert. Allerdings wird in Bourdieus Ausführungen die Frage, inwiefern auch das soziale Kapital den Habitus beeinflusst, nicht abschließend beantwortet.

Das *ökonomische Kapital* umfasst Besitz- und Verteilungsverhältnisse. „Es ist unmittelbar und direkt in Geld konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in der Form des Eigentumsrechts […]“ (Bourdieu 1983: 185). Der ökonomische Status ist aufgrund der oft prekären beruflichen Situation von Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund und hier insbesondere den Migrant_innen unter ihnen meist sehr niedrig. Hinzu kommt eine hohe Armutsgefährdung sowie die Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt, die die Lebenssituation vieler Migrant_innen prägen (vgl. Sprung 23.4.09). Es gibt zwar auch andere Gruppen, wie die Gruppe der Unternehmer_innen, erfolgreichen Wissenschaftler_innen, gut ausgebildeten Angestellten und Arbeiter_innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Menschen, die mit ihrer Lebenssituation zufrieden sind, weil sie in Deutschland beruflich und gesellschaftlich angekommen sind und mit ihren Erfahrungen und ihren beruflichen Fähigkeiten auch für diejenigen eine Vorbildfunktion haben, die sich auf dem Weg dorthin befinden (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung 2003:6). Doch verfügen viele der zu diesen Gruppen Gehörigen nicht über ausreichend ökonomische Ressourcen, um im Weiterbildungsfeld „mitzuspielen“ und durch die so ermöglichte berufliche Verbesserung das eigene ökonomische Kapital zu erhöhen. Diese Ressourcen

beziehen sich zum Beispiel auf die Möglichkeit einer finanziellen Versorgung durch die Familie während der Bildungszeiten.

Mit *sozialem Kapital* beschreibt Bourdieu „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger *institutionalisierten* Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der *Zugehörigkeit zu einer Gruppe* beruhen" (Bourdieu 1983:190). Er bezeichnet damit also diejenigen Vorteile, die sich aus sozialen Beziehungen, aus Verwandtschaft, sozialen Netzwerken oder allgemein aus der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Gruppen und Institutionen ergeben, also das, was man umgangssprachlich mit „Vitamin B" bezeichnet (vgl. Moebius 2006: 55).

Genauso wie alle anderen Kapitalsorten ist auch das soziale Kapital unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar (vgl. Bourdieu 1983:185). Über je mehr Vitamin B jemand verfügt, desto größer sind die Chancen einen guten Arbeitsplatz oder auch Zugang zu bestimmten kulturellen Ressourcen zu erhalten. Generell stellt sich bei dieser Kapitalsorte die Frage, inwiefern Freundschaften und Liebesbeziehungen sich im Rahmen dieser Kapitalsorte wiederfinden. Es liegt die Vermutung nahe, dass nicht menschliche Beziehungen im Allgemeinen als soziales Kapital gelten, sondern in dem Moment, in dem sie zu ökonomischer Absicherung oder zur Akkumulation von ökonomischem Kapital verhelfen, als Kapital begriffen werden können.

Das soziale Kapital ist bei vielen zugewanderten Personen eher gering. Oftmals verfügen sie zwar über große Verwandtschaftsnetzwerke und einen guten Zusammenhalt in der jeweiligen Migrant_innen–Community. Aber aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit unter Migrant_innen und dem oft niedrigschwelligen Lohnsektor, in dem die meisten Teilgruppen der Personen mit Migrationshintergrund arbeiten, sind sie in Deutschland oft nicht an den für den beruflichen Aufstieg relevanten Schaltstellen positioniert. So lassen sich die vorhandenen Beziehungen nur in geringem Maße in ökonomisches oder kulturelles Kapital umwandeln. Zudem wird ihre Zugehörigkeit zu dem Land, in dem sie leben, permanent durch verschiedene ausgrenzende Zuschreibungen in Frage gestellt.

Das *kulturelle Kapital* „ist unter bestimmten Voraussetzungen in ökonomisches Kapital konvertierbar und eignet sich besonders zur Institutionalisierung in Form von schulischen Titeln" (Bourdieu 1983:185). Es lässt sich mit Bourdieu in drei Dimensionen untergliedern: In *objektiviertes, institutionalisiertes und inkorporiertes* kulturelles Kapital.

Unter *objektiviertem* kulturellem Kapital sind zum Beispiel Gemälde, Bücher oder auch Musikinstrumente zu verstehen. Das objektivierte kulturelle Kapital

ist in migrantischen Familien oftmals ein anderes als das, was tradiert in den autochton deutschen Familien vorhanden ist. Für die Frage der Weiterbildungsteilnahme ist diese Form des kulturellen Kapitals jedoch nicht in dem Maße relevant, wie das institutionalisierte kulturelle Kapital, da vermutet werden kann, dass es nicht so sehr in einen direkten Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen zu bringen ist.

Institutionalisiertes kulturelles Kapital drückt sich vor allem in Bildungstiteln aus. Im Rahmen der Bildungsexpansion und der steigenden Arbeitslosigkeit seit den 1990er Jahren hat die Wertigkeit von Bildungsabschlüssen noch weiter zugenommen. HRADIL beschreibt in diesem Zusammenhang eine Wandlung der Wahrnehmung von Bildung „[…] von einer knappen, zureichenden, aber nicht unbedingt notwendigen, zu einer *reichlich vorhandenen, notwendigen, aber nicht unbedingt zureichenden* Voraussetzung zur Erreichung gutgestellter Berufspositionen“ (Hradil/Schiener 2005:173 Hervorh. i.O). Er konstatiert:

„Ohne entsprechende formale Bildungsabschlüsse war weniger zu erreichen denn je. So gesehen, hat keine Entwertung, sondern eine Aufwertung von Bildungsabschlüssen überhaupt stattgefunden. Sie müssen allerdings mehr denn je durch Zusatzqualifikationen (Praktika, Auslandsaufenthalte, Fremdsprachenkenntnisse etc.) und durch ‚extrafunktionale' Fertigkeiten (Teamfähigkeit, Kommunikationsverhalten usw.) ergänzt werden. (…) So haben im Gefolge der Bildungsexpansion das Geschlecht, „Beziehungen“, die ethnische Zugehörigkeit, die Schichtzugehörigkeit und das damit verbundene „Auftreten“ nachweislich wieder an Bedeutung gewonnen“ (Hradil/Schiener 2005: 174).

Viele Migrant_innen bringen zum Zeitpunkt ihrer Einwanderung bereits erworbene Bildungsabschlüsse mit, die in Deutschland dann nicht anerkannt werden, was in der 2007 von der Gemeinschaftsinitiative Equal durchgeführten Studie „Brain Waste“ auch anhand von umfangreichem Datenmaterial belegt werden konnte (vgl. Englmann/Müller 2007). Es gibt aktuell Bemühungen der Europäischen Union im Rahmen des Programms ECVET (European Credit System in Vocational Education and Training), ein einheitliches Punktesystem für die europäischen Mitgliedstaaten zu entwickeln, das zukünftig eine Vergleichbarkeit von Qualifizierungsmaßnahmen in der beruflichen Weiterbildung möglich macht und transnationale Mobilität fördern soll (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009:46). Im Rahmen des Bologna Prozesses wird das Accreditation of Prior Learning (APL)-Programm durch verschiedene Initiativen vorangetrieben, ohne dass es jedoch ein einheitliches System gäbe (vgl. Zeuner 2008). Auch die Konzeption des EQF (Europäischer Qualifikationsrahmen) ist ein Vorstoß in diese Richtung. Unberücksichtigt bleiben dabei noch immer die

Kompetenzen derjenigen, die nicht aus den Mitgliedstaaten der Europäischen Union stammen und in Deutschland doch den größten Anteil der Migrant_innen ausmachen. Bei Bildungsinländer_innen kommt bei dieser Kapitalform die Schwierigkeit hinzu, dass sie häufig über niedrigere Schulabschlüsse verfügen als die Deutschen ohne Migrationshintergrund in ihrer Altersgruppe und somit in der Konkurrenz um Qualifikationsplätze benachteiligt sind (vgl. Granato 2003: 37).

Dass auch Bildungsinländer_innen häufig über niedrige Bildungsabschlüsse, also wenig institutionalisiertes kulturelles Kapital verfügen, lässt sich mit Bourdieu darüber erklären, dass das von diesen Kindern und Jugendlichen aus dem Elternhaus mitgebrachte kulturelle Kapital als weniger wertvoll angesehen wird. So legt er in seinem 1971 erschienenen Werk „Die Illusion der Chancengleichheit" dar, wie das Bildungssystem zur Perpetuierung von Ungleichverteilungen dadurch beiträgt, dass es statistisch gesehen die Laufbahn der Kinder und Jugendlichen begünstigt, die mit einem schon in der Familie erworbenen höheren Kulturkapital in den Wettlauf um Bildungstitel eintreten (Bourdieu u.a. 1971). Diese Beobachtung lässt sich auch auf das deutsche Bildungssystem übertragen, in dem Kinder schon im Alter von zehn Jahren aufgrund ihrer Schulnoten, abhängig vom Bundesland, in zwei bis drei Leistungsgruppen sortiert werden. Dies geschieht, ohne dem Umstand ausreichend Raum zu geben, dass die als Selektionskriterium dienenden Schulnoten massiv vom mitgebrachten kulturellen Kapital und – zum Beispiel im Falle von Nachhilfebedarf – auch vom ökonomischen Kapital der Eltern abhängig sind. So sind Schüler_innen mit einem zugeschriebenen Migrationshintergrund selbst bei gleichem Sozialstatus seltener auf dem Gymnasium und häufiger in den niedriger qualifizierenden Schularten zu finden. Sie verlassen im Vergleich zu Deutschen ohne Migrationshintergrund doppelt so häufig eine allgemeinbildende Schule, ohne zumindest den Hauptschulabschluss zu erreichen, während Deutsche ohne Migrationshintergrund dreimal so häufig die Hochschulreife erwerben (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:72).

Doch nicht nur das schulische Bildungssystem, sondern auch das Weiterbildungssystem führt die Selektion und Verschärfung von Ungleichheiten weiter. Der sozial sortierende und auslesende Effekt des Bildungswesens ist in der Erwachsenenbildung seit langem unter den Begriffen der „doppelten Selektivität" (Faulstich 1981:61ff) bzw. der „Weiterbildungsschere" bekannt. Nach dem Matthäusprinzip gilt die Formel: „Wer hat, dem wird gegeben…" (vgl. Bremer 2007:22), und so partizipieren gegenwärtig vor allem diejenigen an institutionalisierter Weiterbildung, die ohnehin schon über höhere Bildungsabschlüsse, also über höheres kulturelles Kapital verfügen und dadurch in (gehobenen) berufli-

chen Bereichen tätig sind. Betrachtet man den Bereich informeller Weiterbildung, so grenzt sich die Gruppe der aktiv Teilnehmenden noch weiter ein und es kann hier von einer „technik- und bildungsabhängigen Dreifachen Selektivität" (Grotlüschen 2006:117) gesprochen werden. Diese Regel gilt in besonderer Weise für einen großen Teil der Personen mit Migrationshintergrund, da diese im Verhältnis zu Deutschen ohne Migrationshintergrund häufiger eine niedrige Bildungsbeteiligung und einen niedrigeren Bildungsstand aufweisen. So kommt auch der Berufsbildungsbericht zum Schluss: „Migrationshintergrund führt in allen Stufen des Bildungssystems zu Benachteiligungen" (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008a:81).

Die letzte zu beschreibende Form des kulturellen Kapitals, das inkorporierte kulturelle Kapital, meint vom Subjekt verinnerlichte, in Sozialisation und Bildungsinstitutionen erworbene kulturelle und intellektuelle Fähigkeiten und Kompetenzen wie Sprachgefühl, Abstraktionsvermögen oder Wissen. Sie sind die von Hradil benannten „extrafunktionalen Fähigkeiten" (s. o.) wie Teamfähigkeit, Kommunikationsverhalten etc. Aber auch das Beherrschen der „Fachsprache", das Wissen um die richtigen Spielregeln in wechselnden Kontexten und der angesagte „Geschmack" in bestimmten Feldern, sind Teil dieses inkorporierten Wissens. Als leiblich angeeignete und verinnerlichte kulturelle Kompetenz ist diese Kapitalform, im Unterschied zum ökonomischen Kapital, grundsätzlich körper- und damit personengebunden. Die Strategie, über die dieses Kapital erworben werden kann, ist vor allem die Transmission in der Familie (vgl. Bourdieu 1983:186). Auch interkulturelle Kompetenzen, die jemand im Rahmen der eigenen Sozialisation oder Bildung erwirbt, zählen zu dem, was Bourdieu als inkorporiertes kulturelles Kapital bezeichnen würde. Diese werden im Rahmen einer sich globalisierenden Welt in vielen beruflichen Positionen immer wichtiger. Bezogen auf mehrsprachig aufgewachsene Personen wird im Berufsbildungsbericht festgestellt: „Jugendliche mit Migrationshintergrund stellen aufgrund ihres bikulturellen Hintergrundes und den damit häufig verbundenen interkulturellen Kompetenzen eine Bereicherung der deutschen Wirtschaft und Gesellschaft dar" (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2009:18). Diese Bereicherung scheint damit vor allem eine wirtschaftliche, neoliberale zu sein, und nicht alle Formen der interkulturellen Kompetenzen haben in der deutschen Gesellschaft eine gleich hohe Anerkennung. So verfügt zum Beispiel eine Person französischer, englischer oder spanischer Herkunft über eine weit höhere Anerkennung und damit auch einen höheren Kapitalwert als sie zum Beispiel eine Person türkischer oder russischer Herkunft hätte. Denn Anerkennung wird letztlich noch immer an den Normen der postkolonial geprägten Mehrheitsgesellschaft gemessen. Darin wird Weiß sein, die Beherrschung westeuropäischer

Sprachen und das Verfügen über eine habituelle Disposition in der sogenannten „christlichen" Tradition mit den Werten einer individualistischen Gesellschaft als anzuerkennende „Norm" und alles davon Abweichende als different betrachtet.

Inkorporiertes kulturelles Kapital lässt sich nur durch entsprechende Bildungsarbeit persönlich aneignen. Diese Lernzeit muss von jeder Person, die sich „bilden" oder „kultivieren" will, persönlich investiert werden. Wer am Erwerb von Bildung arbeitet, arbeitet an sich selbst, sie_er „bildet sich". „Das setzt voraus, daß man ‚mit seiner Person bezahlt', […]. D. h. man investiert vor allen Dingen Zeit, aber auch eine Form von sozial konstituierter Libido, […], die alle möglichen Entbehrungen, Versagungen und Opfer mit sich bringen kann" (Bourdieu 1983:186). Um diese Lernzeit und Energie auch investieren zu wollen, muss natürlich ein Bewusstsein für die Relevanz dieser Kapitalsorte vorhanden sein und es muss klar sein, auf welchem Weg ein Individuum sich diese aneignen kann. Dies geschieht für gewöhnlich im Rahmen der Sozialisation, bei der durch die Familie vermittelt wird, was als wichtig und anerkennenswert gilt, wobei der über Jahre andauernde Prozess der Vermittlung als solcher verkannt wird. So ist ein Teil kulturellen Kapitals und eine der wichtigsten Ressourcen für Bildungsinvestitionen die von Eltern gesammelte eigene Bildungserfahrung beziehungsweise ihre Einstellung zur Wichtigkeit von Lernen und Bildung. Sie steht für die Verfügbarkeit einer Vielzahl von Ressourcen, die zur Unterstützung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen beitragen können. Ein zentraler Aspekt ist das Wissen über die Struktur des Bildungssystems, das in vielfacher Weise zu nachhaltiger Unterstützung des Bildungserfolgs befähigt, indem es den Familien die Möglichkeit zu strategisch-geschicktem Verhalten eröffnet (vgl. Kristen/Granato 2004:127). Zudem – und hier gibt es einen direkten Anknüpfungspunkt zum ökonomischen Kapital – kann ein Individuum die Zeit für die Akkumulation von kulturellem Kapital nur so lange ausdehnen, „wie ihm seine Familie freie, von ökonomischen Zwängen befreite Zeit garantieren kann (Bourdieu 1983:188)".

Alle drei beschriebenen Kapitalformen können in symbolisches Kapital umgewandelt werden, das seiner Konstitutionslogik nach unabhängig von dem objektiv-ökonomischen und kulturellen Kapital ist. Das symbolische Kapital ist zu verstehen als „wahrgenommene und als legitim anerkannte Form der drei vorgenannten Kapitalien (gemeinhin als Prestige, Renommee usw. bezeichnet)" (Bourdieu/Schwibs 1985:11}). Beispiele dafür sind Titel, Statussymbole, Auszeichnungen und ähnliches, was der Logik der „Hervorhebung und Anerkennung" folgt (vgl. Schwingel 2005:93). Als eine der Ausprägungen symbolischen Kapitals in differenzierten Gesellschaften bezeichnet Bourdieu unter anderem

die ethnische Identität, „[…] ein percipi, ein Wahrgenommenwerden in Gestalt des Namens oder der Hautfarbe, welches als positives oder negatives symbolisches Kapital fungiert“ (Faulstich-Wieland/Faulstich 2008:175 Hervorh. i.O.). Auch symbolisches Kapital ist demnach nur in geringem Maß bei Migrant_innen und Personen mit scheinbar „erkennbarem“ Migrationshintergrund vorhanden. So geschieht es häufig, dass im Herkunftsland erworbene prestigebesetzte Bildungstitel, durch Nicht-Anerkennung im deutschen System an Kapitalwert verlieren. Hervorhebung und Anerkennung wiederum werden Personen mit Migrationshintergrund in allen drei von dem Anerkennungstheoretiker Honneth beschriebenen Dimensionen „Liebe, Recht und Solidarität“ (Honneth 1994) durch die Mehrheitsgesellschaft häufig versagt. Vor allem die Dimensionen Recht und Solidarität werden durch die aktuelle Gesetzeslage und die gewaltvollen medialen Integrations-Diskurse immer wieder in ihr Gegenteil der Entrechtung und Ausschließung verkehrt. Hinzu kommt das fehlende Privileg, ein „deutsches Aussehen“ oder einen „deutschen Namen“ zu haben. Dadurch entsteht ein von Bourdieu so bezeichnetes „negatives symbolisches Kapital“, welches vor allem die sogenannten „visible minorities“ betrifft, also diejenigen Personen, denen die nicht-deutsche Herkunft scheinbar direkt angesehen werden kann.

Über diese drei Kapitalsorten hinaus gibt es noch eine beinahe inflationär große Bandbreite von weiteren „Unterkategorien der Kapitalsorten“ (Schwingel 2005:94), die im Zusammenhang mit der Rezeption der Bourdieuschen Instrumente in den verschiedensten Forschungsrichtungen entstanden sind.

Das spezifische Mischungsverhältnis der Kapitalformen macht die Zugehörigkeit eines Individuums zu den gesellschaftlichen Schichten und dem dort geprägten Habitus aus (vgl. Moebius 2006:55). Je höher die Ressourcen, also je höher das Kapital einer Person ist, desto wahrscheinlicher ist es, dass sie sich bemüht, selbiges durch die Teilnahme an Weiterbildung noch weiter zu erhöhen, und desto leichter fällt es ihr auch, das Kapital zu mehren. Umgekehrt gilt auch, dass diejenigen, die nur über wenige Ressourcen verfügen, sich die Teilnahme an Weiterbildung „nicht leisten können und zunächst auch weniger Ertrag erzielen“ (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006 und 2009; Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Bourdieu u.a. 1971; Vester 2004; u. a.). Das Durchbrechen des Kreislaufs: niedriges Kapital – niedrige Weiterbildungsteilnahme – niedriger Berufsstand hin zu einer hohen Weiterbildungsteilnahme, die dann auch die berufliche Situation verbessern und somit das Kapital erhöhen könnte, ist im jetzigen Weiterbildungssystem eine für viele unüberwindbare Herausforderung.

Soziale Klassen im sozialen Raum – Gibt es in jedem Raum einen Zugang zu Weiterbildung?

Wie bereits erwähnt, ist im Bourdieuschen Konzept das spezifische Mischungsverhältnis der Kapitalsorten ausschlaggebend für die Zugehörigkeit des Individuums zu bestimmten gesellschaftlichen Schichten und auch zu Milieus. Diese Schichten und Milieus wiederum befinden sich in einem „sozialen Raum", in welchem sich die Individuen positionieren. Die soziale Positionierung in diesem Raum ist demnach an eine nicht-diskursive materielle Realität, nämlich die ökonomischen Bedingungen und das kulturelle Kapital gebunden, welche die Basis für die Ausbildung von verschiedenen Habitus bilden. Bourdieu unterscheidet dabei den „Raum der sozialen Positionen" sowie „den Raum der Lebensstile" (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:212f). Unter einer *sozialen Position* ist die jeweilige objektive ökonomische, kulturelle und soziale Bedingungslage einer sozialstatistisch erfassbaren Gruppe von Akteur_innen zu verstehen. Der *Raum der Lebenstile* hingegen umfasst die „symbolischen Merkmale der Lebensführung", die sich nicht allein aus der objektiven Verfügung über die Kapitalsorten, sondern aus den gruppen- und klassenspezifischen – und insofern „subjektiven" – Wahrnehmungen, ästhetischen Wertschätzungen und Wahlpräferenzen erklären (vgl. Schwingel 2005:111). Anders ausgedrückt sind die verschiedenen Lebensstile durch verschiedene Habitus geprägt. Bourdieu formuliert:

> „Der Habitus bewirkt, dass die Gesamtheit der Praxisformen eines Akteurs (oder einer Gruppe von aus ähnlichen Soziallagen hervorgegangenen Akteuren) als Produkt der Anwendung identischer (oder wechselseitig austauschbarer) Schemata zugleich systematischen Charakter tragen und systematisch unterschieden sind von den konstitutiven Praxisformen eines anderen Lebensstils" (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:278).

Die Konstruktion des recht komplexen, mehrdimensionalen Modells des sozialen Raumes erfolgt entlang einer vertikalen und einer horizontalen Achse gemäß den Kriterien *Kapitalvolumen, Kapitalstruktur* und *soziale Laufbahn*. Das Kapitalvolumen bezieht sich auf die Gesamtheit an ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital, als „[…] Summe aller effektiv aufwendbaren Ressourcen und MachtPotenziale […]" (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:196). An den unteren Positionen des Raumes ist das Kapitalvolumen aller Kapitalsorten sehr klein und es steigt mit der Höhe der Positionen. Die Kapitalstruktur betrifft das relative Verhältnis der Kapitalarten zueinander und beschreibt, ob bestimmte Kapitalsorten sich innerhalb der verschiedenen Klassenfraktionen im Raum

symmetrisch (z. B.. genauso viel vorhandenes ökonomisches wie kulturelles Kapital) oder asymmetrisch zueinander verhalten (vgl. Bourdieu/Schwibs 2007: 197). Die soziale Laufbahn schließlich bezieht sich auf den Sachverhalt, der beschreibt, ob eine bestimmte soziale Klasse sich eher in relativem sozialen Aufstieg oder Abstieg befindet oder ob ihre Position während des Untersuchungszeitraumes eher konstant geblieben ist (vgl. auch Schwingel 2005:107).

Je näher sich Positionen von bestimmten Gruppen in diesem Raum sind, desto ähnlicher sind sie sich in ihrem Lebensstil. Denn die „Habitusformen und die in ihnen angelegten Geschmacksdispositionen begründen eine intelligible Relation zwischen der objektiven Positionsstruktur und der symbolischen Struktur der Lebensstile“ (Schwingel 2005:114). Bourdieu macht dies konkreter, wenn er schreibt:

> „Der soziale Instinkt spürt seine Anhaltspunkte in dem System von Zeichen auf, die – unendlich redundant aufeinander bezogen – jeder menschliche Körper an sich hat: Kleidung, Aussprache, Haltung, Gang, Umgangsformen. Unbewußt registriert, begründen sie „Antipathien“ und „Sympathien“: noch die scheinbar spontansten „Wahlverwandtschaften“ beruhen immer auch auf dem unbewußten Entschlüsseln expressiver Merkmale, deren jeweiliger Sinn und Wert sich nur aus dem System ihrer klassenspezifischen Varianten erschließt […]. Der Geschmack paart die Dinge und Menschen, die zueinander passen, die aufeinander abgestimmt sind, und macht sie einander verwandt“ (Bourdieu/Schwibs 2007: 374).

Der eigene Geschmack und der eigene Lebensstil sind demnach durch das jeweilige Milieu geprägt, zu dem das Individuum gehört. Soziale Position, Lebensstil und Geschmack sowie Handlungsentscheidungen der Subjekte hängen miteinander zusammen. Dadurch weist der Lebensstil in bestimmten Gruppen durch die Ähnlichkeit des Geschmacks in diesen Gruppen eine innere Einheit auf und Milieus bzw. Klassen mit gemeinsamen Merkmalen lassen sich bestimmen. Theoretisch und empirisch bestimmbar sind soziale Klassen also zum einen durch ihre objektiven – ökonomischen, kulturellen, sozialen, laufbahnspezifischen – Lebensbedingungen. Zum anderen lassen sie sich durch ihre aus der Inkorporation dieser Existenzbedingungen hervorgegangene, die Praxis in ästhetischer, kognitiver und normativer Hinsicht systematisch bestimmende Habitusform sowie durch ihren spezifischen Lebensstil, also durch die gewählten Praktiken und Objekte der symbolischen Lebensführung verorten (vgl. Schwingel 2005:116; vgl. Bourdieu/Schwibs 2007:175f).

Handlungsentscheidungen für oder gegen Weiterbildung sind demnach auch durch die Positionierung im sozialen Raum beeinflusst. An bestimmten Positio-

nen des sozialen Raums, an denen nur eine geringe Kapitalmenge zusammenkommt, ist der Zugang zu Weiterbildung erheblich erschwert, denn auch der Lebensstil und die eigene Haltung und Einstellung zur Weiterbildungsteilnahme passen sich häufig der geringen Verfügbarkeit von Kapitalien, welche für die Teilnahme an Weiterbildung förderlich wären, an.

ZUR ERGÄNZUNG DER BOURDIEU'SCHEN ANALYSEINSTRUMENTE DURCH PERSPEKTIVEN DER POSTCOLONIAL THEORIES

Der aus einfachen Verhältnissen stammende, männliche, Weiße Europäer Pierre Bourdieu, der es aufgrund seiner intellektuellen Leistungen geschafft hatte, einen Platz an einer Eliteschule zu erhalten (vgl. Krais/Gebauer 2008:82) gehörte als französischer Staatsbürger selbst einer Kolonialmacht an und erfüllte während des De-Kolonialisierungkriegs in Algerien wider seinen Willen den Wehrdienst auf französischer Seite, während er gleichzeitig intellektuell eine widerständige Position gegen diesen Krieg einnahm (vgl. Bourdieu/Yacine-Titouh/Pfeuffer 2010:10). Er begann wissenschaftlich in Algerien und dort vor allem in der Kabylei zu forschen, um das Land und seine Strukturen besser verstehen zu können. Die Anthropologin Tassadit Yacine beschreibt in der editorischen Vorbemerkung zur Sammlung von Bourdieus „Algerische[r] Skizzen" (2007), wie diese Zeit und ihre Folgen Bourdieu in vielerlei Hinsicht beeinflussten und entscheidend für die Entwicklung seiner folgenden soziologischen Arbeiten waren (vgl. Bourdieu/Yacine-Titouh/Pfeuffer 2010:10). So nutzte er zeitlebens seine Privilegien, um sich für den Kampf für eine gerechtere Gesellschaft einzusetzen und war 1998, drei Jahre vor seinem Tod, unter anderem Mitbegründer des globalisierungskritischen Netzwerks Attac. Das Denken in kolonialen und vor allem anti-kolonialen Strukturen war für Bourdieu also durchaus ein zentrales und vertrautes, was die Zusammenführung seiner Konzepte mit den Ansätzen von postkolonialen Theoretiker_innen wie Gayatri Spivak und Edward Said nahelegt.

Eine Zusammenführung und Erweiterung seines Ansatzes scheint besonders deswegen sinnvoll, da Bourdieu selbst in seinen Analysen den Fokus nur wenig auf die Veränderung der Gesellschaft durch Migrationsbewegungen richtet. Zwar berücksichtigt er in seinen Kabylei-Studien durchaus die Einflüsse der Kolonialisierung Algeriens durch Frankreich und auch die damit einhergehenden Migrationsbewegungen. Doch verspricht eine Ergänzung der von ihm entwickelten Instrumente durch postkoloniale Perspektiven, die sich sehr bewusst mit Migrationsbewegungen und ihren Folgen auseinandersetzen, eine fruchtbare Erwei-

terung der Möglichkeiten, die Verhältnisse in der deutschen Migrationsgesellschaft zu analysieren.

Im Folgenden wird dazu einleitend ein kurzer Überblick über die postkoloniale Theorieentwicklung und deren Besonderheiten bei der Rezeption und Anwendung im deutschen Kontext gegeben. Anschließend wird das Bourdieu'sche Konzept der symbolischen Gewalt – der verkannten Macht – mit den postkolonialen Konzepten der epistemischen Gewalt, einem Fokus auf die Relevanz des Zuhörens im Verhältnis von Sprache und Macht sowie durch eine intersektionale Betrachtungsweise ergänzt. Die Linien, die sich am „ökonomischen und sozialen Status", der „gender" – Kategorie, an der „natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit" und der „sexuellen Identität" entlang ergeben, werden in ihrer Bedeut- und Wirksamkeit auch für die Position der Personen im sozialen Raum skizziert. Dabei werden postkoloniale und intersektionale Forschungslinien – soweit wie in diesem Rahmen möglich – voneinander abgegrenzt.

In einem zweiten Schritt wird das Habituskonzept in seinem Kontext von Otheringprozessen und Zugehörigkeitsdiskursen betrachtet sowie seine Prägung durch die in die soziale Praxis wirkenden Diskurse untersucht. An Edward Saids „Orientalism" anknüpfend, dessen Überlegungen unter anderem von Stuart Hall im Rahmen der Cultural Studies und von Paul Mecheril für den deutschen migrationspädagogischen Kontext fruchtbar gemacht wurden, soll aufgezeigt werden, wie Personen durch diskursive Akte in einem Prozess des „Othering" zu Fremden, zu Anderen gemacht werden und wie dieses wiederum einen konstitutiven Einfluss auf die Herausbildung und Formung eines Habitus hat, der von Bedingungen der Nicht-Zugehörigkeit geprägt ist.

Schließlich werden die drei wichtigsten Konstrukte Bourdieu'scher Kapitaltheorie, das ökonomische, kulturelle und das soziale Kapital, um die Idee der „Zugehörigkeit" als Kapitalform sowie dem Konstrukt eines „staatsbürgerlichen Handlungskapitals" erweitert, bevor abschließend auch die Grenzen einer solchen hier vorgenommenen „postkolonialen Erweiterung Bourdieu'scher Theorie" markiert werden.

Kurzer Überblick über die postkoloniale Theorieentwicklung

Obgleich an vielen Orten der Welt bereits Unabhängigkeitskämpfe der Kolonien begonnen hatten, standen am Anfang des 20. Jahrhunderts noch viele Länder des globalen Südens unter Kolonialherrschaft. Angesichts der Größenordnung, in der diese Form der Ausbeutung und Unterdrückung wirkte, scheint eine einheitliche Beschreibung der kolonialen Herrschaft und ihrer Auswirkungen kaum möglich. Noch weniger möglich ist die Entwicklung einer sich auf die Auswirkungen der

Kolonialherrschaft beziehenden und dabei alles im Blick behaltenden „Postkolonialen Theorie“, da der Komplexität und Besonderheit der einzelnen lokalen Kontexte keine ausreichende Aufmerksamkeit mehr geschenkt werden kann. Gleichwohl gibt es aus sozialhistorischer wie auch aus poststrukturalistischer-feministischer Sicht Merkmale und Auswirkungen auf die ehemals kolonialisierten Gesellschaften und die gegenwärtig geführten, Herrschaft konstituierenden Diskurse, die in allen Kontexten Parallelen aufweisen und durchaus gemeinsam aus einer postkolonialen analytischen Perspektive betrachtet werden können: So wirkten die Kolonialmächte in allen Gebieten nicht nur als diejenigen, die sich der Arbeitskräfte und Ressourcen der von ihnen beherrschten Länder bedienten. Durch ihre Vormachtstellung in Wissenschaft und Literaturproduktion waren sie außerdem diejenigen, die zu einer Darstellung der „Wirklichkeit“ in den Kolonien beitrugen. Sie agierten also als „Wissens- und Wahrheitsproduzenten“. Said präzisiert dies in dem Werk *Orientalism*, das zu einem der Ausgangspunkte Postkolonialer Theorie wurde, mit den Worten:

> „Zum einen mehrte sich in Europa das systematische Wissen über den Orient, gefördert sowohl durch den Kolonialismus als auch durch das wachsende Interesse am Fremden und Ungewöhnlichen, […]. Zum andern befand sich Europa dabei immer in einer Position der Stärke, um nicht zu sagen der Vorherrschaft. […] Wenn der Orientale unvernünftig, verderbt (sündig), kindisch und „abartig“ war, so [war] der Europäer vernünftig, tugendhaft, erwachsen und „normal““ (Said 2009 (1978):53).

Obwohl es heute offiziell keine Kolonien mehr gibt, ist diese diskursive Vormachtstellung der westlichen Länder bis heute noch aktuell. Sie wird auch bezogen auf den deutschen Kontext durch verschiedene Theoretiker_innen (vgl. etwa María do Mar Castro Varela 2010; Encarnacíon Gutiérrez-Rodriguez 2003; Ina Kerner 2010) auf ihre Auswirkungen hin analysiert und befragt. Beginnend bei den Kultur- und Literaturwissenschaften im englischsprachigen Raum haben die verschiedenen Richtungen der Postkolonialen Theorien inzwischen in fast allen gesellschaftswissenschaftlichen Bereichen einen vermehrten Einfluss gewonnen. Bezogen auf die Erziehungswissenschaften in Deutschland spielen sie vor allem im Zusammenhang mit der Debatte um interkulturelle Pädagogik eine immer größer werdende Rolle (vgl. Baquero Torres 2012:315; Meyer 2012:62f).

Für die Anfänge der „postkolonialen“ Gesellschaftskritik werden verschiedene Zeitpunkte diskutiert: So notieren Castro Varela und Dhawan dafür das Jahr 1978, das Jahr, in dem Edward Saids *Orientalism* veröffentlicht wurde, welches nach ihrer Darstellung als Gründungsdokument Postkolonialer Theorie gilt (Castro Varela/Dhawan 2005:31). Im Folgenden soll jedoch der Darstellung

von Gutierrez-Rodriguez (2003) entsprochen werden, da diese die historisch relevanten Schwarzen Widerstandsbewegungen, die einen großen Einfluss auf die Entwicklung der Theorien hatten, mit berücksichtigt. So verortet sie den Anfang des diskursiven Widerstands im Jahr 1947, dem Jahr, in dem die Unabhängigkeitsbewegung der Kolonien mit der Unabhängigkeitserklärung Indiens ihren Höhepunkt hatte. Im gleichen Jahr wurde durch die Negritude-Bewegung in Paris die Zeitschrift „Présence Africaine" gegründet. Diese Zeitschrift diente Schwarzen Intellektuellen als Forum, um eine „Kritik an der Kulturhegemonie des Westens" zu formulieren und eine „eigenständige Schwarze Geschichts-, Wissens- und Kulturtradition" zu propagieren (Gutiérrez-Rodríguez 2003:22).

Ein weiterer wichtiger Vordenker der postkolonialen Kritik war in der Darstellung Gutierrez-Rodriguez' der in Martinique geborene und später in Frankreich und Algerien lebende Schwarze Psychoanalytiker Frantz Fanon, der in seiner Monographie „Schwarze Haut, weiße Maske" 1952 aufzeigt, wie der psychoanalytische Diskurs „ein rassistisches Verhältnis beschreibt", in dem der Weiße Mann erst durch die Konstruktion des Schwarzen Mannes als autonomes Subjekt konstituiert wird (Gutiérrez-Rodríguez 2003:22). 1961 erschien an Fanons Todestag die als „kommunistisches Manifest der antikolonialen Revolution" gehandelte Publikation „Die Verdammten dieser Erde". In dieser Publikation fasst er seine Erfahrungen, Ideen und politischen Ideen zum Kampf gegen den Kolonialismus und Imperialismus zusammen und berichtet aus seiner psychiatrischen Arbeit mit Kolonialherren und Kolonialisierten, in denen grausame Details der Gewaltherrschaft schockieren und aufrütteln sollen (vgl. Fanon/Sartre/König 2005). Fanon schreibt dabei für seine „Brüder", die er zum Widerstand gegen das „Projekt Europa" aufruft. Er stellt die Forderung auf, sich bei der eigenen Neuorganisation nicht am europäischem Vorbild zu orientieren, sondern ein neues eigenes Konzept zu entwickeln, welches die Lebenslagen, die Pläne und die Möglichkeit einer Zusammenarbeit der Menschen in den jeweiligen kolonialisierten Zusammenhängen berücksichtigt (Fanon/Sartre/König 2005:263ff). Die erste universitäre Auseinandersetzung und Grundlegung einer (literatur)wissenschaftlich begründeten postkolonialen Theorieentwicklung, die als Meilenstein des gesellschaftskritischen Zweigs der postkolonialen Theorieentwicklung bezeichnet wird, setzt Edward Said 1978 mit der Veröffentlichung seiner bereits erwähnten Studie Orientalism. In dieser untersucht er westliche (englische, französische und amerikanische) Literatur aus der Zeit des 18. und 19. Jahrhunderts in Bezug auf ihr darin transportiertes Bild vom Orient. Anhand seiner Analyse kann er zeigen, dass die darin stattfindende Konstruktion eines „Orients" dazu beigetragen habe, das Selbstbild Europas (oder des Westens) zu konturieren, indem der Orient als „sein Gegenbild, seine Gegenidee und Gegen-

erfahrung“ (Said 2009 (1978):10) definiert wurde. Said geht davon aus, dass „die europäische Kultur zu sich fand, indem sie sich vom Orient als einer Art Behelfs- und sogar Schattenidentität abgrenzte“ (Said 2009 (1978):12). Die Konstruktion des „Anderen“, die damit gleichzeitig festschreibt, wie das Selbst konstruiert ist, ist also – genau wie bei Fanon – auch bei Said wieder wesentlicher Kern der Analyse, wenn sie auch aus einer anderen als der psychoanalytischen Perspektive hergeleitet ist, nämlich orientiert an Michel Foucaults diskursanalytischer Theorie. Der von Said ebenfalls analysierte akademische Diskurs zum Orient, der sich vor allem in der „Wissenschaft des Orientalismus“ manifestierte, wird von ihm interpretiert als ein „westlicher Stil, den Orient zu beherrschen, zu gestalten und zu unterdrücken“ (Said 2009 (1978):11). Es gibt zahlreiche kritische Stimmen zu der Vorgehensweise Saids, die ihm unter anderem eine unzulässige „Homogenisierung“ sowohl des von ihm konstruierten Westens als auch des Orients sowie eine Ignoranz gegenüber den Widersprüchen und Unstetigkeiten im Orientdiskurs vorwerfen. Anders als beim Diskursbegriff Michel Foucaults, bei dem Diskurs vor allem als ein „concept in progress“ zu verstehen ist, scheint der auf den Orient bezogene Diskurs bei Said von bis in die Antike zurückreichenden statischen Vorstellungen von dem Orient als dem Anderen Europas, welche eine Abgrenzung von „abendländischer Identität“ zu „morgenländischer Alterität“ ermöglichten, geprägt zu sein (vgl. Frank 2012:48). Zudem wird gerade von feministischen Kritikerinnen aufgezeigt, dass Said die Rolle von Geschlechterbeziehungen durch seinen ausschließlich heteronormativen Blick ausblende. Said hat dennoch mit seinen Überlegungen zahlreiche Anstöße für eine weiterführende und postkoloniale Machtstrukturen kritisch mitdenkende Theorienentwicklung geliefert (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:42-46).

Dieser gesellschaftskritisch angelegte *poststrukturalistische* Strang der Postcolonial Studies[5], der auch von Gayatri Chakravorty Spivak maßgeblich geprägt und weiterentwickelt wurde, thematisiert Kolonialismus vor allem als epistemologisches Gewalt- und Repräsentationssystem und leistet eine „kritische Betrachtung der Reproduktion diskursiver kolonialer Machtverhältnisse und Praktiken bis in die Gegenwart“ (Baquero Torres 2009:34). Ähnlich argumentiert auch der Kulturtheoretiker und Mitbegründer der *Cultural Studies,* Stuart Hall, in seinem Aufsatz „The West and the Rest“ (Hall 1992). Hall orientiert sich dabei sowohl an Saids *Orientalism* (Hall 1992:296) als auch an Michel Foucaults Diskursbegriff (Hall 1992:291), der Kapitaltheorie von Marx (vgl. Hall 2012:111ff), Gram-

5 Die Bezeichnungen Postcolonial Studies und Postkoloniale Theorien werden in dieser Arbeit synonym genutzt.

scis Hegemoniebegriff (vgl. Hall 2012:121ff) u. a. Obwohl Hall sich in seinen Ausführungen auf Edward Said bezieht (vgl. Hall 2012:155ff), werden Postcolonial Studies als akademische Disziplin häufig als Teil der Cultural Studies gefasst (vgl. Abraham/Linde 2009:50). Letztere haben im Vergleich eine weitere Rezeption und Akzeptanz im Wissenschaftsdiskurs erfahren und haben im Unterschied zu den Postcolonial Studies ihren historischen Ursprung „in der Auseinandersetzung mit populären Kulturpraktiken sozial marginalisierter Gruppen vor dem Hintergrund der sich verändernden englischen Klassenverhältnisse in der Nachkriegszeit" (Ha 2007:48).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass im Rahmen postkolonialer Ansätze westliche Wissenschaftsparadigmen hinterfragt werden, indem sie auf ihre geografischen, politischen und diskursiven Herstellungsprozesse hin dekonstruiert und die Folgen dieser Paradigmen sichtbar gemacht werden (vgl. auch Gutiérrez-Rodríguez 2003:23). In dem Handbuch „Schlüsselwerke der Postcolonial Studies" formulieren die Herausgeberinnen Julia Reuter und Alexandra Karentzos:

> „Postkoloniale Perspektiven dienen als Problematisierungsinstrument, um die „Normalität des So-Seienden" in den einzelnen Disziplinen aufzubrechen und dezidiert politische Sichtweisen einzubeziehen – sei es, um die koloniale Verwobenheit der eigenen Fachidentität und Grundbegriffe zu erkennen und anzuerkennen oder um die neokolonialen Bezüge aktueller Forschungsinhalte und -methoden herauszustellen" (REUTER/KARENTZOS 2012: 11).

Gayatri Chakravorti Spivak gehört zu den Vertreter_innen der Postkolonialen Theorien, die zudem ein *feministisches* Element mit in die Analyse gebracht haben, welches die unterschiedlichen gesellschaftlichen Positionen von Frauen wieder mit in den Blick nimmt. Im Rahmen feministischer postkolonialer Kritik wird unter anderem auch Postkoloniale Theorie selbst auf ihre androzentrische Sichtweise hin analysiert. Spivak kritisiert auch Theoretiker wie Fanon und Said für ihren ausschließlichen Blick auf das Konstrukt des „Weißen Mannes" als das dominante Subjekt des Imperialismus (vgl. Gutiérrez-Rodríguez 2010:275). Allgemein ist festzustellen, dass postkoloniale Ansätze in ihren theoretischen Verweisen und Grundannahmen kaum konvergieren. So bezieht sich zum Beispiel Spivak auf nicht weniger als marxistische (Gramsci), Schwarze feministische (Guha), poststrukturalistische (Foucault) und dekonstruktivistische (Derrida) Theoretiker_innen.

Wenn die postkolonialen Zugänge auch theoretisch sehr eklektisch sind, richten sie doch alle ihren Blick auch auf den Diskurs und die durch ihn erzeug-

ten Repräsentationssysteme. Julia Reuter hebt zudem die besondere Verwicklung der Perspektive in die hegemonialen Strukturen hervor, die vor allem bei Spivak sehr bewusst mit diskutiert wird:

> „Die häufig als „verschoben“ beziehungsweise „seitenverkehrt“ bezeichnete Perspektive zeichnet sich dadurch aus, die Gegenstände ihrer Analyse von „außen“, von ihrer „Begrenzung“ beziehungsweise „Grenzziehung“ her zu betrachten. Denn jedes Phänomen, jeder Gegenstand – so die Grundannahme – existiert nur in Relation zu einer Macht-Wissensstruktur und wird durch diese geformt. Auch widerständige, kritische, marginalisierte Positionen sind demnach verwickelt mit den hegemonialen Positionen, gegen die sie sich richten“ (Reuter/Villa 2010:17).

Eine weitere Gemeinsamkeit der einzelnen Ansätze ist, Kultur als soziale Praxis zu beschreiben, die Praxis produziert, reproduziert aber auch verändern kann und sie nicht als rein „geistiges, ideelles Phänomen – etwa in Form kognitiv-geistiger Schemata (Schütz) oder aber als ein System von Ideen und Weltbildern (Weber), als ein mentales *knowing that* [zu] betrachten […]“ (Reuter/Villa 2010:36, Hervorh. i. O.). Postkoloniale Ansätze lenken den Blick vielmehr auf ein praktisches kulturelles Wissen und Können, ein *knowing how* (vgl. Reuter/Villa 2010:36, Hervorh. i. O.). Sie überschneiden sich damit an dieser Stelle mit Ansätzen aus der Kultursoziologie, wie sie auch bei Pierre Bourdieu konzipiert werden, wenn er zum Beispiel den Habitus als inkorporierte Form von gesellschaftlichem Kulturwissen und gesellschaftlicher Praxis beschreibt.

Vor der folgenden genaueren Beschreibung einzelner postkolonialer Konzepte, von denen ich glaube, dass sie für eine Erweiterung der Perspektive auf die Bourdieu'schen Analyseinstrumente und damit für die Interpretation des im Rahmen dieses Projekts erhobenen Interviewmaterials hilfreich sind, möchte ich betonen, dass ein Versuch, das Forschungsgebiet der (feministischen) postkolonialen Theorien zu umreißen, im Grunde von vorneherein zum Scheitern verurteilt ist, wenn ein Anspruch auf eine klare Konturierung und Vollständigkeit gestellt wird. Das Arbeitsgebiet der postkolonialen Theoretiker_innen ist in vielerlei Hinsicht ein eklektisches und offenes, so dass ich hier Ina Kerner in ihrer Ansicht folge, dass „das Umreißen oder Konturieren eines diffusen Forschungsfeldes nie mehr als dessen Interpretation sein kann und selbst bei ausgeprägtem Bemühen um Akkuratesse niemals ein Abbild dieses Forschungsfeldes wird erzeugen können“ (Kerner 2010:239). Die folgende Darstellung ist daher meine eigene zu begründende Auswahl aus dem gesamten Forschungsgebiet und deren Interpretation, ohne dabei eine Überlegenheit gegenüber anderen Interpretationen zu beanspruchen oder ergänzende, alternative Interpretationen abzulehnen.

Eine Analyse der neo-kolonialen globalen Strukturen macht es möglich, einen Teil der strukturellen Einflüsse, welche die Lebenswirklichkeit von vielen Frauen mit Migrationshintergrund in der deutschen Gesellschaft prägen, in ihren postkolonialen Kontext einzuordnen und sichtbar zu machen. Diese strukturellen Folgewirkungen können in verschiedener Hinsicht Einfluss auf konkrete Weiterbildungsentscheidungen haben. Auf die Besonderheiten, die im deutschen Kontext in Zusammenhang mit postkolonialen Perspektiven berücksichtigt werden müssen, soll im folgenden Abschnitt genauer eingegangen werden.

Die Besonderheiten postkolonialer Perspektive im deutschen Kontext

Kolonialismus, gefasst als kritische Analysekategorie, ist im deutschen Kontext noch immer ein Begriff, der ähnlich wie das Wort Rassismuskritik bei vielen Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft das Bedürfnis nach augenblicklicher Distanzierung auslöst (vgl. Ha 2009:105). Der in Berlin tätige Politologe Kien Nghi Ha, der schwerpunktmäßig im deutschsprachigen Kontext zum postkolonialen Diskurs um kulturelle Identität, Differenz und Widerstand publiziert, stellt fest, dass diese „Weigerung der deutschen Dominanzgesellschaft, sich mit den kolonialen Grundlagen ihrer eigenen Kulturgeschichte und politischen Identität auseinander zu setzen […]“, weitreichende Folgen habe und einen Prozess reflektiere, in dem weder die Unterwerfung der Anderen noch die Frage nach der kolonialen Konstruktion der deutschen Nation zur Sprache kämen (vgl. Ha 2009:105 Hervorh. i. O.). Eine solche Haltung führe dazu, dass die gegenwärtigen Nachwirkungen der kolonialen Zeit nicht mit der notwendigen gesellschaftlichen Aufmerksamkeit zur Sprache gebracht werden. Ha beschreibt diese Art von Nicht-Beachtung und Verdrängung der Geschichte als „konsensuales Schweigen“, welches er als eine „dominante Machtartikulation interpretiert, die sich der Aufarbeitung und Sichtbarmachung imperialer Praktiken und Bilder durch Entinnerung aktiv widersetzt und nur durch Gegen-Erzählungen aufgebrochen werden kann“ (Ha 2009:105 Hervoh. i. O.). Diese „Gegen-Erzählungen“ dienen auf der einen Seite der Bewusstmachung von unsichtbaren Machtstrukturen und gleichzeitig einer aktiven Veränderung durch das Neu-Erzählen von Geschichte und das Auflösen von Mythen. Scheinbar selbstverständliche Normen werden dabei aufgebrochen und neu gedacht. Ein Beispiel dafür sei die Aufteilung der Welt in einen „aufgeklärten und modernen“ Westen auf der einen Seite und einen „rückständigen und repressiven“ Rest der Welt, der mit Hilfe des Westens noch „entwickelt“ werden muss. Ha plädiert dafür, dass koloniale Geschichte, in welcher die Entstehung dieser Bilder wurzelt, bewusst gemacht wird

und gleichzeitig noch immer bestehende neokoloniale Machtverhältnisse transparent gemacht werden, in deren Rahmen für den Erhalt und die Reproduktion dieser Bilder gesorgt wird. Nur so würden Subjekte in die Lage versetzt, sich in ihrem Handeln aktiv gegen dieses Symbolsystem zu wenden – wenn sie sich dem auch nie ganz entziehen können, da der Spielraum ihrer Handlungsmöglichkeiten durch eine Gesellschaft geformt sei, die genau diesen Machtverhältnissen mit ihren symbolischen Repräsentationen unterliege (vgl. Ha 2009:106f).

Im deutschen Kontext finden Studien zur (post-/neo)kolonialen Zeit bisher vor allem im akademischen und im künstlerischen Bereich ihren Raum, wenn sie auch dort nicht wirklich bedeutend sind. Diese Bedeutung steigt aufgrund einer langsam fortschreitenden Entwicklung aktuell dahingehend, dass es zu einer verstärkten Rezeption postkolonialer Theorie durch eine vermehrte Anzahl von Theoretiker_innen (vgl. Steyerl 1998, Ha 1999, Gelbin/Konuk/Piesche 1999), insbesondere durch feministische Denkerinnen mit einem Diaspora-, Exil- und Migrationshintergrund kommt, die sich angesichts ihrer eigenen Auseinandersetzung mit Kolonialgeschichte und den Rassismuserfahrungen in der Bundesrepublik an postkolonialen Theorien orientieren (vgl. Gutiérrez-Rodríguez 2003:18).

Es lassen sich mit Spivak und Ha vier Hauptargumentationslinien ausmachen, die begründen, warum Deutschland, obwohl es nach dem ersten Weltkrieg in den Friedensverhandlungen von Versailles seine Kolonialterritorien abtreten musste, dennoch genauso wie seine Nachbarländer England, Frankreich, Holland, Spanien und Portugal massiven Einfluss auf die koloniale Herrschaftsnahme hatte und auch heute noch durch diese Zeit geprägt ist. Die vier Linien werden im Folgenden nur kurz skizziert und im weiteren Verlauf des Kapitels noch weiter ausgeführt, differenziert und begründet.

Ohne die wertvollen Impulse der Aufklärung und die durch sie angestoßenen positiven Entwicklungen, wie eine Trennung von Staat und Kirche, die Deklaration der Menschenrechte und Ähnliches zu übersehen, lässt sich dennoch festhalten, dass die Werte der Aufklärung auch vielfach für Zwecke missbraucht wurden, die ihrem eigenen Anspruch widersprachen. Stuart Hall betont zudem: „The Enlightment was a very European affair. European society, it assumed was the most advanced type of society on earth. European man (sic) the pinnacle of human achievement“ (Hall 1992:278). In diesem Rahmen haben deutsche Denker der Aufklärung, wie zum Beispiel Immanuel Kant, massiv zu der Art von Wissensproduktion beigetragen, mit der sich der „Weiße Mann“ als Retter der noch nicht „geformten, rohen“ und daher noch nicht ausreichend „moralischen, vernünftigen“ ursprünglichen Bewohner_innen der besetzen Kolonialgebiete definieren konnte. Gayatri C. Spivak rekonstruiert in ihrer „Critique of Postcolonial Reason“ (1999), wie die Abhandlungen der Philosophen der Aufklärung, die den

„modernen, aufgeklärten“ Westen als Idealbild stilisierten und dadurch, dass sie auch heute als wissenschaftliche Grundlagenwerke gehandelt werden, die Wissensproduktion bis in die Gegenwart hinein beeinflussen (vgl. Spivak 1999:8).

Zweitens finden sich auch in Deutschland noch immer die Auswirkungen der kolonialen Strukturen in verschiedenen sozialen Räumen der Gesellschaft, welche sich unter anderem in den Feldern der Wissenschaft, Politik und Wirtschaft bemerkbar machen. Ha betont in diesem Zusammenhang, dass Kolonialisierung ein wechselseitiger Prozess sei, der sowohl auf die kolonialisierten als auch auf die kolonialisierenden Länder einwirke, wobei diese Effekte jedoch aufgrund der fehlenden Wahrnehmung dafür in Deutschland bisher noch wenig erforscht seien (vgl. Ha 2007:50). Dennoch lassen sich die Auswirkungen an einigen Beispielen zeigen. So sind dieses einmal die Machtverhältnisse in den Wissenschaften: Universitäten in der ganzen Welt sind auch heute noch stark nach westlichen Bewertungskriterien und nach westlich zentrierten Philosophien ausgerichtet und von diesen dominiert. Namentlich sind dies aus Sicht von Gayatri Spivak gerade in den Geisteswissenschaften die Philosophien Marx’, Kants und Hegels.

> „Germany produced authoritative „universal“ narratives where the subject remained unmistakably European. These narratives – Kant’s cosmopolitheia, Hegel’s itinerary of the Idea, Marx’s socialist homeopathy – neither inaugurated nor consolidated a specifically scholarly control of the matter of imperialism“ (Spivak 1999:9).

Im Feld der *Politik* stellt zum Beispiel die Umsetzung der „Ausländergesetzgebung“ bis heute eine diskriminierende Praxis dar, die Menschen abhängig von ihrem Herkunftsland unterschiedliche Teilhabemöglichkeiten zugesteht, wobei Deutsche und Europäer_innen den sogenannten „Drittstaaten“ gegenüber vorgezogen werden. In den globalen *Wirtschaftsverhältnissen* schließlich findet eine systematische Ausbeutung der ehemals kolonialisierten Länder durch deutsche Wirtschaftsakteur_innen aber auch global agierende Wirtschaftskonzerne anderer Industrienationen statt, die sich dort noch immer günstiger Arbeitskräfte und Rohstoffe bedienen (vgl. Ha 2007:50f).

Drittens sind inzwischen viele Menschen aus ehemals kolonialisierten Ländern ein Teil der deutschen Gesellschaft, weil sie in dieser leben und arbeiten. Die soziale Praxis, durch die sie geprägt wurden, ist dabei entweder durch eigene Erfahrungen und/oder durch die Erfahrungen ihrer Vorfahren durch die Kolonialzeit beeinflusst. Es kann somit davon ausgegangen werden, dass diese Menschen eine diesbezügliche biographische Prägung mitbringen, wenn sie als Erwachsene nach Deutschland migrieren, und diese Prägung zu einem Teil an ihre Kinder weitergeben. Genauso, wie auch die Zeit des Nationalsozialismus für

durch deutsche Eltern sozialisierte Kinder in ihrem Erziehungsprozess eine relevante Rolle spielt (vgl. Roth 2011:17), wird auch in diesem Fall der Einfluss einer durch koloniale Gewalt geprägten Geschichte ein lebendiger, mit zu untersuchender Bestandteil von Wahrnehmung und Entscheidungsmustern der in Deutschland lebenden Personen, die mit den Folgen dieser Gewalt direkt oder vermittelt leben müssen oder mussten.

Viertens werden Menschen, die in Deutschland als natio-ethno-kulturell anders wahrgenommen und angerufen werden, entsprechend auch im deutschen Alltag durch mediale Diskurse, Repräsentationen und eigene Diskriminierungserfahrungen damit konfrontiert, dass die damals geschaffenen Legitimationslegenden, mit denen Ausbeutung, Unterdrückung und Rassismus in den Kolonien begründet wurden, sich bis heute auf die soziale Praxis in der Gesellschaft auswirken und die Teilhabemöglichkeiten dieser Personen damit auch aktuell beeinflussen(vgl. Ha 2009:105, Lösing 2014:98).

Eine Übertragung postkolonialer Konzepte, die von ihrem Ansatz ja auch nicht auf eine bestimmte Nation oder einen bestimmten Untersuchungsbereich festgelegt sind, auf den deutschen Kontext scheint also aufgrund der hohen gegenwärtigen Wirksamkeit kolonialer Ideen und Konzepte auch in Deutschland durchaus angemessen zu sein. Sie bieten eine ergiebige ergänzende Analysebrille, um die Aussagen der befragten, in Deutschland lebenden Frauen im historischen und aktuellen globalen Kontext der deutschen Migrationsgesellschaft verorten zu können.

Symbolische Herrschaft – im Kontext von epistemischer Gewalt, Sprache und intersektional betrachteten Differenzlinien der Migrationsgesellschaft

Symbolische Herrschaft ist nach Bourdieu eine, die nicht als solche erkannt wird, da sie unsichtbar wirkt und gleichzeitig stillschweigend von der breiten Mehrheit anerkannt wird. Aus Sicht der postkolonial argumentierenden Theoretiker_innen ist diese Art der Herrschaft die zentrale, da sie aus ihrer Sicht strukturell bei der Frage nach der Verteilung von Macht und Ressourcen am wirkmächtigsten sei. In der Logik der Postkolonialen Theorien entspricht die symbolische Herrschaft einer Form von „epistemischer Gewalt (Ideologien)“, welche in Form von „Legitimationslegenden“ ihre Wirkmächtigkeit entfaltet. Diese Legenden wiederum werden durch bestimmte „Bilder und Repräsentationssysteme“ transportiert, wie sie zum Beispiel mit dem Konstrukt des „Westens“ verbunden werden. Auf alle diese Teilinstrumente symbolischer Gewalt soll im Folgenden näher eingegangen werden, wobei sie zunächst in ihren Entstehungszusammen-

hängen und Funktionsweisen vorgestellt werden und dann ihre gegenwärtigen Auswirkungen beschrieben werden.

Zu dem Konzept von „epistemischer Gewalt" als Instrument symbolischer Herrschaft

Den Entstehungszusammenhang von epistemischer Gewalt verortet Gayatri Spivak in der Zeit des Kolonialismus. Einer Zeit, in der die Europäer_innen unter anderem durch ihren technischen Fortschritt in der Lage waren, einen großen Teil der Welt, der ihnen bis zu dem Zeitpunkt teilweise auch noch völlig unbekannt war, unter ihre Herrschaft zu bringen. Sie beschreibt, wie sich in dieser Zeit Akteur_innen im Feld der Wissenschaft mit ihren Untersuchungen und Schriften vor allem dem „worlding of a world on a supposedly uninscribed territory" (Spivak/Harasym 1990:1) widmeten, also dem Herstellen einer Welt, die aus der Sicht dieser Wissenschaftler_innen bis zu dem Zeitpunkt als noch völlig „unbeschrieben", quasi leer, wahrgenommen wurde. Dies ungeachtet dessen, dass dort bereits Menschen lebten und den Raum für sich erschlossen hatten (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:13). Spivak beschreibt, wie durch die Behandlung als „Objekt" von Untersuchungen, die den Europäer_innen zu einem besseren Verständnis dieses Teils der Welt dienen sollte, und durch das Verschriftlichen und Verbreiten der scheinbar objektiven Untersuchungsergebnisse eine „Quasi-Realität" geschaffen worden sei, also eine bestimmte „Wahrheit" konstruiert werden konnte, die die soziale Praxis auch außerhalb der Wissenschaft beeinflusst habe. Die Definitionsmacht über die Frage, was Realität und Wahrheit sei und was nicht, habe dabei in den Händen der Wissenschaftler_innen gelegen, die aus den Ländern der Kolonialmächte kamen. Diese legten das ihnen Bekannte – beziehungsweise sich selbst – als Maßstab an, um von dieser Perspektive aus die Differenz zu anderen zu beschreiben. Die Norm, die mit diesem Maßstab gleichzeitig festgesetzt worden sei, enthalte damit, dass „normal" sein unter anderem gleichzeitig heiße „Weiß" zu sein (vgl. Spivak/Harasym 1990:6). Alles andere sei somit nicht der Norm entsprechend, nicht „normal" und damit anders. So kam es gleichzeitig zu einer Hierarchisierung, wobei dem „Anderen" – „Unnormalen" jeweils weniger Wert zugesprochen wurde und es sich im Rahmen dieses Prozesses nicht selber definieren/beschreiben konnte und kann. Spivak macht hier sehr deutlich, wie durch die dominante Position von kolonialen Wissenschaftler_innen das historische Gedächtnis der Welt in vielerlei Hinsicht gelenkt und verfälscht wurde, wodurch die Herrschaftsposition Europas abgesichert wurde:

„[…]Europe had consilidated itself as sovereign subject by defining its colonies as “Others“, even as it constituted them, for purpose of administration and the expansion of markets, into programmed near-images of that very sovereign self“ (Spivak 1999:199).

Auch, wenn dieses nicht als ein bewusster Akt einzelner Wissenschaftler_innen interpretiert werden kann und einzelne von ihnen sicherlich auch unterschiedliche Beschreibungen und Definitionen „der Kolonien“/„des Orients“ formulierten, lässt sich dennoch schlussfolgern, dass das Übergewicht von rein westlichen Sichtweisen, die die Norm setzten, schließlich doch zu einer Abwertung des Teils der Welt führte, der als Nicht-Westen wahrgenommen wurde. Diese Abwertung wird bis heute in verschiedenen Diskursen wiederholt. Davon ausgehend, dass diejenigen, die Wissen produzieren, diese Produktion immer durch ihre eigenen Perspektiven und die eigene Kontextualisierung beeinflussen, untersucht Spivak also die Produktion und Reproduktion kolonialer Diskurse in der Herstellung von Wissen und in dem Zusammenhang auch die Rolle der Wissenschaft sowie der in ihr tätigen Intellektuellen. Diskurse sind dabei Michel Foucault zufolge „als Praktiken zu behandeln, die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981:74). Dies geschieht dadurch, dass sie „Wahrheiten“ etablieren, indem sie bestimmte Aussagen beständig wiederholen und anderes verschweigen oder marginalisieren (vgl. Castro Varela 2008:77). Stuart Hall präzisiert die Repräsentationsfunktion von Diskursen und präzisiert bei der Frage, was in seinem Argumentationszusammenhang mit Diskurs gemeint sei:

„Mit „Diskurs“ meinen wir eine besondere Weise, „den Westen“, „den Rest“ und die Beziehungen zwischen ihnen zu repräsentieren. […] Wenn innerhalb eines besonderen Diskurses Aussagen über ein Thema getroffen werden, ermöglicht es der Diskurs, das Thema in einer bestimmten Weise zu konstruieren. Er begrenzt ebenfalls die anderen Weisen, wie das Thema konstruiert werden kann (Hall 2012:150)“.

Eine Form dieser immer wieder wiederholten „Wahrheiten“ und Repräsentationsformen manifestiert sich in dem von den postkolonialen Theoretiker_innen so bezeichneten Legitimierungsdiskurs, der „den Kolonialismus als ‚zivilisatorische Mission‘ präsentierte, die den kolonisierten Ländern schließlich ‚Reife‘ und ‚Freiheit‘ bringen würde“ (Castro Varela/Dhawan 2005:15). Eine in diesem Diskurs erzählte und immer reproduzierte Legitimationslegende ist die scheinbare Umsetzung eines gesellschaftlich konsensfähigen Prinzips der „Hilfeleistung“, durch das letztlich das Konzept der Unterdrückung rationalisiert wird. Die Missionierung und die damit einhergehende Unterdrückung und Ausbeutung eines

großen Teils der Welt wurde so mit der „Haltung eines Gutmenschen" legitimiert. Diese Erzählung wirkt bis heute in der Verteilung von Machtverhältnissen weiter und wird beständig reproduziert, was sich zum Beispiel eindrücklich an der Darstellung des „Rests" der Welt auf (meist kirchlichen) Spendenplakaten zeigen lässt. An die privilegierten, Weißen Adressat_innen gerichtet, wird mit Abbildungen von Kindern in ländlichen, verarmten Gegenden und Slogans wie: „Wir schließen Bildungslücken" geworben, wobei Letzterer durch die Kindernothilfe zusätzlich mit einem Bild kombiniert wurde, welches den gesamten afrikanischen Kontinent als schwarze „Bildungslücke" in einer ansonsten aus weißen Legosteinen bestehenden Umgebung visualisiert (vgl. Plakat der Kindernothilfe 2012). Die Idee einer natürlichen, homogenen Differenz von armen, ungebildeten, in ländlichen Strukturen verorteten, hilfsbedürftigen Menschen im Rest der Welt wird dabei in immer neuen Bildern den vermögenden, gebildeten und modernen Menschen im Westen entgegengesetzt.

Gleichzeitig werden jedoch die Gründe für die Notlagen in vielen Teilen dieser Welt, welche in den neo-kolonialistischen Wirtschaftsstrukturen verankert sind, nicht mit reflektiert und bleiben so „unerzählt".[6] Auf diese Weise lässt sich legitimieren, dass jährlich viele Millionen Euros in eine Form der Entwicklungshilfe fließen, die nicht dazu führt, dass die Menschen vor Ort sich selbst helfen und von dieser unabhängig machen können, während gleichzeitig globale, kapitalistische Strukturen unverändert bleiben. So bleibt es Realität, dass aus dem gleichen Land, in dem Menschen an Unterernährung sterben, massenweise Obst und Gemüse nach Europa, Nordamerika, Japan etc. exportiert werden, wo wiederum der Überfluss in den Supermärkten dazu führt, dass jeden Abend enorme Mengen an Lebensmittelabfall entstehen.[7]

Legitimationslegenden entsprechen also einer Erzählung, die als „wahr" dargestellt wird, und dienen dazu, gesellschaftliche Machtverhältnisse zu legitimieren. Bourdieus Konzept von symbolischer Gewalt entsprechend, werden sie durch soziale Praxis (re-)produziert und bleiben in ihrer scheinbaren Selbstverständlichkeit unhinterfragt und unerkannt. Sie werden dabei durch bestimmte *Repräsentationssysteme* in die soziale Praxis transportiert. Stuart Hall beschreibt die Wirkungsmacht von Repräsentationssystemen, wie sie zum Beispiel mit der Idee eines „Westens" verknüpft werden, als ein „set of images", was eigenständig durch eine bestimmte Verknüpfung von oraler und visualisierter Sprache

6 Weitere Quelle zur Kritik von Spendenplakaten: siehe auch http://www.whitecharity.de/.

7 Vgl. dazu ausführlich: Thurn/Kreutzberger 2011 sowie die Verfilmung des Buches „Taste the Waste" Thurn 2011.

wirkt. Beispiele für solche Bilder wurden soeben genannt. Hall zeigt auf, wie das dabei (re-)produzierte Konzept des Westens vier Funktionen erfüllt:

„First it allows us to characterize and classify societies into different categories [….]. It sets a certain structure of thought and knowledge in motion.
Secondly, it is an image, or set of images. […] It represents in verbal and visual language – a composite picture of what different societies, cultures, peoples and places are like. It functions as part of a language, a 'system of representation'. […]
Thirdly, it provides a standard or a model of comparison. It allows us to compare to what extent different societies resemble, or differ from, one another. Non-western societies can accordingly said to be 'close to' or 'far away from' or 'catching up' with the West. It helps to explain difference.
Fourthly, it provides criteria of evaluation against which other societies are ranked and around which powerful positive and negative feelings cluster. (For example, 'the West'=developed=good=desirable; or the 'non-West'= under-developed = bad = undesirable.) It produces a certain kind of knowledge about a subject and certain attitudes towards it. In short, it functions as an ideology.“ (Hall 1992:277)

Epistemische Gewalt, die in Form von Ideologien wirkt, geht für die postkolonialen Theoretiker_innen eben nicht nur vom Kolonialismus aus, sondern wird in neokolonialen Machtverhältnissen fortgeführt (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:56). So werden auch heute noch Ausschlüsse zum Beispiel über das Prinzip „Körperfarbe“ vollzogen (vgl. Bourdieu/Bolder 2006:8), und während auf der einen Seite immer mehr Grenzen fallen, Europa immer weiter zusammenwächst und vereint seine Grenzen verteidigt, führt dies gleichzeitig zu einer Stabilisierung ehemaliger kolonial geprägter Verhältnisse. Wobei dies geschieht, indem die Angehörigen der meisten anderen – ehemals kolonialisierten – Länder wirtschaftlich und rechtlich ausgeschlossen und damit „vor der Grenze“ bleiben. Die an der Universität Hamburg promovierte Historikerin Fatima El-Tayeb postuliert:

„Während sich die Zugehörigkeit zu Europa auf den ersten Blick einfach durch Staatsangehörigkeit definiert, sieht die Praxis anders aus. Die Abschottung nach außen geht einher mit der Grenzöffnung nach innen. Wenn allgemeine Grenz- und Passkontrollen aber wegfallen, muss die Zugehörigkeit auf anderem Wege determiniert werden, nämlich durch eine gängige, breit anerkannte, ‚sichtbare‘ Alltagsdefinition von ‚Europäisch-sein‘: In der Praxis heißt das zumeist ‚weiß‘ sein“ (El-Tayeb 2003:133).

Wie bereits zuvor erläutert, beschreibt Bourdieu diese unausgesprochene Form der Hierarchisierung mit dem Prinzip der symbolischen Herrschaft. Das nicht Ausgesprochene, was dennoch herrschaftssichernd wirkt, entspricht auch dem von den postkolonialen Theoretiker_innen skizzierten Konzept der epistemischen Gewalt. Wie gezeigt werden konnte, bietet letzteres eine hilfreiche ergänzende Analysebrille, da es noch einmal genauer auf die neo-kolonialistischen Denk- und Handlungsstrukturen fokussiert, durch welche noch heute solche Hierarchisierungen und Ausschlüsse vorgenommen werden, die im Alltag einer Migrationsgesellschaft besonders bedeutungsvoll sind.

Sprache und Macht – Zuhören als Ermächtigung

Ähnlich wie Bourdieu und andere Theoretiker_innen beschreiben auch postkolonial argumentierende Theoretiker_innen die Sprache und das Sprechen als das Medium, in dem Repräsentationssysteme entstehen, innerhalb dessen *Kontext* gemacht wird und die Räume dessen abgesteckt werden, was wie gesagt wird und gesagt werden kann und wie es wahrgenommen wird. Gutiérrez-Rodríguez ergänzt hier:

> „Die Fragen danach, wer wie spricht, was gesehen und wie etwas gesehen wird, berühren daher nicht nur die Ebene der Darstellung im Sinne der Sichtbarmachung, sondern auch die des Sprechens und Gehörtwerdens“ (Gutiérrez-Rodríguez 2003:18).

Mit der postkolonialen Perspektive lässt sich dabei, spezifisch auf die Situation der Migrantinnen gerichtet, die Frage nach ihrer möglichen Repräsentation im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit stellen, die dabei nicht wieder zu einer Wiederholung der ungleichen Machtverhältnisse führt, welche die Befragten entmündigt und die wissenschaftliche Darstellung als die legitime Interpretation ihrer Aussagen festlegt. Auch, wenn dieser Konflikt nicht ganz aufgelöst werden kann, soll er doch im Folgenden kurz skizziert und reflektiert werden.

In Spivaks wohl bekanntestem Aufsatz „Can the subaltern speak?“ (Spivak u.a. 2008,1988) beschreibt sie die Unterwerfung einer bestimmten Gruppe von Frauen, die sie die „Subalternen“ nennt, durch hegemoniale Gruppen, wobei diese Unterwerfung zu Immobilität und einer Unmöglichkeit der eigenen Repräsentation führt. Zudem sind diese Frauen sowohl von ökonomischen, sozialen als auch kulturellen Ressourcen, die ihnen eine gleichberechtige Teilhabe an Gesellschaft ermöglichen würde, ausgeschlossen. Spivaks Fokus liegt nicht darauf, diese Frauen als passive Opfer zu beschreiben, sondern die Rolle des „Zuhörens“ deutlich zu machen. So ist für sie „[…] der Sprechakt eine Art Transaktion zwi-

schen den Sprechenden und den Zuhörenden, wobei der Akt des Zuhörens einer ist, der die Sprechenden ermächtigt“ (Castro Varela/Dhawan 2003:278). Subaltern sind diejenigen, denen nicht „zugehört“ wird, die also keine Möglichkeit haben, einen aktiven Einfluss auf die Veränderung ihrer Situation zu nehmen. Es geht also um eine „Verhinderung von Sprechen“ und um ein „Nicht-Gehört-Werden“, und nicht darum, dass Personen nicht sprechen und sich damit in eine passive „Opferhaltung“ begeben. Damit handelt es sich letztlich um eine strukturell und sozial konstruierte Subalternität. Den Begriff der Subalternen entlehnt Spivak Gramsci[8], der den Begriff 1930 auf jene Gruppen einer kapitalistisch strukturierten Gesellschaft bezog, „[…] die der Hegemonie der herrschenden Klassen ausgesetzt waren, vor allem aber auf die bäuerlichen Klassen des peripheren Südens, die nie in die italienische Nation integriert worden waren – also auf Gruppen, die in sich uneins und von gesellschaftlicher Repräsentation ausgeschlossen waren“ (Steyerl 2008:8). Da die von Spivak beschriebenen Subalternen zudem nicht „mobil“ sind, scheint es zunächst paradox, die Begrifflichkeit auf Personen zu übertragen, die eine Migrationsbewegung vollzogen haben und somit durchaus als mobil gelten können. Nikita Dhawan bemerkt dazu weiterführend:

„Spivak observes the very definition of the subaltern entails ‘immobility’, whereby the cultural space of subalternity is cut off from the lines of mobility producing the class- and gender-differentiated colonial subject. […] She sees the new-immigration-in capitalism or Eurocentric economic migration as a critical mass that is based on hope for justice under capitalism. Thus the mainstream migrant to the north is very much inside capitalist structures, as an agent and not just simply as victim“ (Dhawan 08.10.2010).

Wie im empirischen Teil dieser Arbeit später noch genauer gezeigt werden kann, ist es dennoch eine Realität, dass Frauen, die sich in marginalisierten gesellschaftlichen Räumen ohne Zuhörer_innenschaft bewegen, auch dann, wenn sie aufgrund ihrer Mobilität nicht im Ganzen der Kategorie einer Subalternen entsprechen, sich mit ihren Weiterbildungsbedarfen nicht ausreichend sichtbar machen können. Dies gilt explizit nicht für solche Frauen, die einen gesicherten Aufenthaltsstatus haben, über ein hohes kulturelles Kapital verfügen und sich mit dem „Feld der Weiterbildung“ auskennen. Doch scheint es für alle anderen marginalisierten Gruppen und gerade für papierlose Migrant_innen, deren An-

8 „Auch Edward W. Saids Kritik am Orientalismus baut auf der Gesellschaftsanalyse von Gramsci auf“ (Habermann 2012:24, vgl. Said 2009 (1978):15f).

wesenheit allein schon eine Straftat ist, keine hegemoniale Mehrheit zu geben, für die es ein Anliegen sein könnte, die Bedürfnisse und Rahmenbedingungen dieser Frauen wahrzunehmen und zu verändern.

Auch wenn sich der Begriff der Subalternen in seiner gesamten Bedeutungsdimension auf keine der in Deutschland lebenden Frauen mit Migrationshintergrund übertragen lässt – seien es nun solche mit gesichertem Aufenthalt in Deutschland oder papierlose – sind sie in vielen Fällen von gleichberechtigter Teilhabe in der Gesellschaft ausgeschlossen und ihre Stimme verhallt im öffentlichen Diskurs weitgehend ungehört. So kann mit Bourdieu gezeigt werden, wie sie durch einen distinguierten Sprachcode und den monolingualen Habitus in Bildungsinstitutionen ausgegrenzt werden. Mit Spivak kann an dieser Stelle zusätzlich bewusst gemacht werden, wie das Phänomen des „Nicht-Zuhörens“ als weiteres Ausgrenzungsinstrument funktioniert. Gegen-Erzählungen, wie Ha sie beschreibt (s. o.), die Legitimationslegenden und damit symbolische Herrschaft aufdecken könnten, werden so gar nicht erst gehört. Im Hörbarmachen von Gegen-Erzählungen wäre jedoch ein bedeutsamer Hebel zu sehen, an dem angesetzt werden kann, um Denkstrukturen zu verändern. Denn aus der Perspektive des postkolonialen Ansatzes werden Herrschaftsverhältnisse durch Sprache, durch „diskursive Praxis“ (re-)produziert (vgl. Hall 2012:150). Somit lassen sie sich durch Sprache beeinflussen und schließlich auch verändern.[9]

Auch im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit wie dieser, in der versucht wird, den befragten Frauen einen Raum zu geben, in dem sie sich selber äußern können, werden ihre eigenen Konstruktionen durch mich als Forscherin rekonst-

9 Als aktueller Beitrag zu rassismuskritischen Gegen-Erzählungen ist zum Beispiel das Wörterbuch für (nicht) rassistische Sprache mit dem Titel: „(K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache“ – Ein kritisches Nachschlagewerk“ zu nennen (Arndt/Ofuatey-Alazard 2011) oder auch eine ähnlich vorgehende Sammlung von Adibeli Nduka-Agwu und Antje Lann Hornscheidt: „Rassismus auf gut Deutsch: Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen.“ (Nduka-Agwu/Hornscheidt 2010). Sie regen zur Reflexion und zur Weiterentwicklung der eigenen Sprache an und sammeln umfassend das Wissen und die Erfahrungen unterschiedlicher rassismuskritischer Bewegungen der letzten Jahrzehnte. Beide Werke sind jedoch dann kritisch einzuschätzen, wenn sie als eine Art Waffe der „Rassismuspolizei“ missbraucht werden und alle diejenigen damit zum Schweigen gebracht werden sollen, die scheinbar nicht die „richtigen“ Wörter gebrauchen. Gegen-Erzählungen dürfen keine „akademischen“ Erzählungen bleiben, wenn sie eine breite Wirkung in sozialen Kontexten erzielen sollen.

ruiert und interpretiert, so dass sie wieder nicht selbst, sondern nur durch mich zu Wort kommen. Dieses Dilemma lässt sich im Rahmen dieser Arbeit nicht auflösen. Durch die Offenlegung der Rekonstruktion und eine möglichst intersubjektiv nachvollziehbare Interpretation, die nahe an den transkribierten Interviewtexten bleibt, soll eine maximale Annäherung an die ursprünglich durch die Interviewten intendierte Bedeutung ermöglicht werden. Im vierten Kapitel, das genauer auf das methodische Vorgehen eingeht, wird dieses Dilemma ausführlicher betrachtet und reflektiert.

Im nächsten Abschnitt wird ein weiteres Instrument der symbolischen Herrschaft vorgestellt, welches Macht erhaltend und Macht produzierend wirkt. Die bei Bourdieu beschriebenen binär konstruierten gender – Kategorien von Mann und Frau, werden durch eine genauere Betrachtung der Kategorien des ökonomischen und sozialen Status, der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und der sexuellen Identität ergänzt. Dabei wird es möglich, die Position im sozialen Raum, die bei Bourdieu vor allem über das kulturelle und ökonomische Kapital definiert wird, weiter auszudifferenzieren. Die vier Kategorien werden als zentrale Macht (re-)produzierende Differenzlinien analysiert und in ihren Auswirkungen und ihrer Verwobenheit betrachtet. Im Rahmen der späteren Auswertung der Interviews werden sie – unter kritischer Berücksichtigung der Essentialisierungs- und Festschreibungsgefahr – immer wieder bedeutungsvoll.

„Ökonomischer und Sozialer Status“, „Gender“, „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit“, „Sexuelle Identität“ – zur Bedeutung der Verwobenheit Macht re-produzierender Kategorien für die Position im sozialen Raum

There is no such thing as a single-issue struggel because we do not live single-issue lives. – Audre Lorde

Bereits seit den 1970er Jahren klagen Feministinnen of color, wie Audre Lorde, Gloria Anzaldúa und Chandra Talpade Mohanty die westlich-feministische Theoriebildung an, eurozentristisch zu sein und andere Diskriminierungsformen wie etwa Rassismus, Homophobie und Klassismus außer Acht zu lassen (vgl. Castro Varela/Dhawan 2010:310). Das „gleichzeitige Beachten“ von interdependenten, miteinander verwobenen Kategorien, die abhängig vom jeweiligen lokalen Kontext unterschiedlich dominant sein können, wird auch gegenwärtig noch immer unter dem Begriff der „Intersektionalen Analyse“ diskutiert. Zentral bei dieser Perspektive ist, dass es nicht um eine reine Addition von Kategorien geht,

sondern diese sich gegenseitig verstärken beziehungsweise abschwächen und damit interdependent sind. Der Begriff der Intersektionalität (intersectionality) selbst wurde erstmals in einem Aufsatz der afroamerikanischen Rechtswissenschaftlerin Kimberlé Crenshaw 1989 verwendet. Sie weist darin darauf hin, dass am Überschneidungspunkt sexistischer und rassistischer Diskriminierungen weder die Solidarität und Unterstützung von anti-rassistischer Bewegung noch von feministischer Bewegung bzw. die darin entwickelten Antidiskriminierungsmaßnahmen greifen. Crenshaw verwendet für die Beschreibung dieses Phänomens die Metapher einer Kreuzung (intersection), auf der es zu einem Unfall kommt, der von Autos verursacht wird, die aus verschiedenen und manchmal aus allen Richtungen kommen. Ähnlich sähe es aus, wenn eine Schwarze Frau verletzt würde, die sich auf der Kreuzung befindet: Ihre Verletzung kann das Resultat geschlechtlicher oder rassistischer Diskriminierung sein. Das Dilemma ist dabei: Keines der herannahenden Rettungsfahrzeuge (die ‚race-ambulance' und die ‚gender-ambulance') fühlt sich zuständig (vgl. Crenshaw 1989).[10]

In der deutschsprachigen Forschung wird die Forderung nach einer intersektionalen Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse in den 1990er Jahren wieder aufgegriffen und die Relevanz der verschiedenen Benachteiligungskategorien kontrovers diskutiert. Auf der einen Seite wird unterstrichen, dass die Zahl der möglichen Kategorien unendlich und eine klare Zuordnung nie ganz möglich ist (vgl. Reuter/Villa 2010:217), auf der anderen Seite, dass Unterscheidungen und Gewichtungen aufgrund der jeweiligen gesellschaftlichen Bedeutung getroffen werden müssen (Klinger/Knapp 2005:2005). Demnach stünden die Kategorien „Race" (bzw. Ethnizität), Klasse und Geschlecht im Vordergrund. Queerfeministische Sichtweisen fügen hier noch die Kategorie der „sexuellen Identität" als zentrale, Identität konstituierende und Benachteiligungen nach sich ziehende Kategorie hinzu (vgl. Castro Varela/Dhawan 2005:125). Spivak weist als postkoloniale Theoretikerin kritisch darauf hin, dass eine reine Nebeneinanderstellung dieser Kategorien, ohne eine Berücksichtigung des globalen Kontextes, zu einer Bedeutungslosigkeit derselben führen könne:

„Es ist klar, dass arm, schwarz und weiblich sein heißt: es dreifach abzubekommen. Wenn diese Formulierung jedoch aus dem Zusammenhang der Ersten Welt in einen postkolonia-

10 In dem Video: „The unequal opportunity race" werden die unterschiedlichen Auswirkungen vor allem der Differenzlinien „gender" und „race" sehr eindrücklich dargestellt (Pinto 2010).

len Zusammenhang […] verschoben wird, dann verliert die Beschreibung „schwarz" oder „of color" ihre Überzeugungskraft und Signifikanz" (Spivak 2008:27).

Sie betont, dass auch gegenwärtig der Wohlstand der sogenannten Ersten Welt durch die Ausbeutung von Personen in wirtschaftlich abhängigen Ländern ermöglicht wird. Es sei daher relevant, die Kategorien nicht nur interdependent, sondern auch in ihren jeweiligen Folgen für den internationalen Kontext zu denken.

Durch den differenzierten Gebrauch der Kategorien, die – ausgehend von einem dekonstruktivistischen Ansatz – keine scharfen Ränder haben können und unendlich erweiterbar sind, besteht die Gefahr, dass die Solidarität von Menschen untereinander durch ihre jeweilige Zuordnung in bestimmte ausdifferenzierte Kategorien erschwert wird. So schreibt Hito Steyerl, die sich mit postkolonialer Kritik und feministischer Repräsentationskritik[11] auseinandersetzt:

„In dieser Sprachlosigkeit ist eines besonders unsagbar geworden: die Solidarität jenseits der Identität. Es ist, als beruhe die herrschende Ordnung nicht mehr auf dem Ausschluss der Anderen, sondern auf der radikalen Verleugnung ihrer möglichen Gleichheit. Auch wenn die Forderung nach Gleichheit noch so deutlich artikuliert wird, verhallt sie in einer Hegemonie, die Diversität zur imperialen Machttechnik verfeinert hat. […] Eine Vielzahl singulärer Subjekte, die jeweils allen anderen gegenüber inkommensurabel sind oder sich zumindest so benehmen, erzeugt ein autistisches Universum" (Steyerl 2008:14).

Es ist also tatsächlich eine Art der „Festlegung" von Kategorien notwendig, um politisch und solidarisch handeln zu können. Die Schwierigkeit, die eine klare Benennung dieser Art von Kategorien gleichzeitig mit sich bringt, ist die darin liegende Gefahr der Essentialisierung. Menschen werden dann auf die ihnen zugeschriebenen Kategorien von Geschlecht, Ethnie, Klasse, sexuelle Identität und

11 Aus der feministischen Repräsentationskritik haben sich die Visual Studies entwickelt: „Von der Position ausgehend, dass visuelle Wahrnehmung geschlechtlich, kulturell und klassenspezifisch geprägt ist und dass visuelle Bilder ebenso wie die Sprache an der Herstellung gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsprozesse beteiligt sind, leisten die Visual Studies eine persistente Kritik an der Produktion von Bildern und Fiktionen wie der Unschuld des Blicks, der Reinheit des Sehens oder der Wahrheit der Bilder. Sehen ist technisch vermittelt, im Körper verankert, von Begehren durchdrungen und von sozialer Stellung markiert, wie vor allem aus feministischer und postkolonialer Perspektive deutlich wurde" (Institute for Art Education 10.02.12).

ähnliches festgelegt, wodurch diese gesellschaftlichen Konstruktionen noch weiter verfestigt und perpetuiert werden.

Während auf der eine Seite mit dem dekonstruktivistischen Ansatz der postkolonialen Theorien keine Kategorie klare Ränder haben kann und somit nicht wirklich greifbar ist, also auch keine Gruppe mit diesen Kategorien gefasst werden kann, ist auf der anderen Seite also dennoch ein strategischer Essentialismus notwendig. So argumentiert Spivak:

> „I think we have to choose again strategically, not universal discourse but essentialist discourse. […]I think it's absolutely on target to take a stand against the discourses of essentialism, universalism as it comes in terms of the universal – of classical German philosophy or the universal as the white upper-class male… etc. But strategically we cannot" (Spivak/Harasym 1990:11).

Spivak schlägt also einen strategischen und reflektierten Einsatz von Identitätskonzeptionen vor, um politisch wirksam Solidarität mobilisieren und als Gruppe handeln zu können.[12] Diese Identitätskonzeptionen müssen in ihrer Konstruktion und ihrer Konzepthaftigkeit stets mit reflektiert werden, um dem Dilemma der Essentialisierung wenigstens teilweise entgehen zu können.

Die Problematik der Essentialisierung beschäftigt auch die Diskurse der interkulturellen Pädagogik, die sich ständig in dem Dilemma zwischen der „Anerkennung von Unterschieden" und „Kulturalisierung", also der kulturalistischen Reduktion von Personen auf scheinbare kulturelle Unterschiede, befindet (Mecheril 2010:63).

Für die Analyse der Weiterbildungsteilnahme ist die Rückführung von Begründungsmustern auf einen Zusammenhang mit den Kategorien sozialer und ökonomischer Status, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit und gender daher nur vorsichtig möglich, und dennoch sehe ich es als wichtig an, sie aufgrund ihrer starken Auswirkungen auf die Erfahrung von Diskriminierung und Benachteiligung und damit auf die Identitätsbildung von Personen zu berücksichtigen. Die sonst häufig verwendeten Begriffe „class" und „race" werden in der vorliegenden Arbeit mit den Begriffen „sozialer und ökonomischer Status" (class) und „natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit" (race), so wie sie aktuell in den Zweigen

---

12 Auch Stuart Hall beschreibt in seinem Kapitel die „Dialektik der Identitäten" bezogen auf feststehende Identitäten auf der einen Seite und dem Druck der Differenz auf der anderen Seite und skizziert verschiedene Strategien wie damit umgegangen werden kann und wird (vgl. Hall 2012:216f).

der rassismuskritisch deutschen Migrationsforschung gebraucht werden, ersetzt (vgl. Mecheril 2003; Goel 2009; u. a.). Die Kategorie der „sexuellen Identität“ wurde in der Analyse des Materials nicht berücksichtigt, da sie speziell in Bezug auf die hier vorliegende Fragestellung keine bedeutende Rolle zu spielen schien. Weiterhin werde ich die von den postkolonialen Theoretiker_innen geforderte globale Perspektive im Rahmen dieser auf das deutsche Weiterbildungssystem bezogenen Analyse nur eingeschränkt einnehmen können. Dort, wo sie für die theoretische Vollständigkeit auch im empirischen Teil wichtig erscheint, wird sie den notwendigen Raum bekommen.

Das Habituskonzept – im Kontext von Othering und Zugehörigkeitsdiskursen

> ***„Dem, was wir für andere sind, entkommen wir selbst im Entkommen nicht“ (Paul Mecheril).***

In diesem Abschnitt wird es vor allem darum gehen, den Einfluss von Othering auf den Habitus zu beschreiben. Dazu wird zunächst der Prozess des Othering nach Said beschrieben und mit Paul Mecheril auf die deutsche Migrationsgesellschaft übertragen. Anschließend wird dieser Prozess in einen Zusammenhang mit dem Habituskonzept Bourdieus gebracht und auf seine möglichen Auswirkungen auf den Habitus hin untersucht.

Wie oben schon erwähnt wurde, beschreibt Edward Said in *Orientalism* wie der Orient und die in diesem konstruierten geographischen Raum lebenden Menschen in Reiseberichten, literarischen Werken und ähnlichen Texten einer orientalistischen Wissenschaftsdisziplin als „unterlegen“ konstruiert wurden. Gleichzeitig konnten so diejenigen, die sich selbst als Europäer_innen definierten, sich als „überlegen“ wahrnehmen (vgl. Said 2009 (1978). Durch die beständige Anrufung von Personen als solche, die anders und different zu dem sind, wie sich die Menschen in den westlichen Ländern erleben und durch die gleichzeitig unhinterfragt eingenommene Position des_derjenigen, die_der die Definitionsmacht darüber hat, „was“ der Orient eigentlich sei, wird aus der Perspektive der Postcolonial Studies Herrschaft ausgeübt und legitimiert. Diesen Zuschreibungs- und Konstruktionsprozess, der für alle postkolonialen Theoretiker_innen als ein zentraler gelten kann, bezeichnet Said als Othering. Übertragen auf den deutschen Kontext beschreibt Paul Mecheril das Othering von Personen mit Migrationshintergrund – was übrigens schon mit der Nutzung des Begriffs „Person mit Migrationshintergrund“ beginnt – und konstruiert für den deutschen Migrations-

diskurs das im ersten Kapitel schon kurz vorgestellte Modell des „(natio-ethno-kulturell) Anderen Deutschen". Mecheril weist in diesem Zusammenhang eindrücklich darauf hin, dass der Diskurs über Migration ein Feld sei, in dem die Differenz zwischen Normalität und Abweichung wiederholt und außer Kraft gesetzt würde. Normalität sei die Beschreibung von etwas als etwas, das erwartet werden dürfe, und enthalte dadurch zugleich auch Normen und Bewertungsmaßstäbe. Normalität sei immer auch etwas, das eintreten solle und gleichzeitig Beschreibung und Vorschrift einer Ordnung.

„Dass es Migranten gibt, ist in einer Migrationsgesellschaft einerseits „normal". Es entspricht gewöhnlichen Erwartungen. Gleichzeitig gilt „der Migrant" als der Andere, der Nicht-Normale, der Fremde, derjenige, der vom imaginären Normaltyp abweicht" (Mecheril 2004:46).

Bedenkt man die Pluralität von Migrationsformen, die religiöse, soziale, politische und individuelle Heterogenität dieser Gruppen, scheint es abstrus, alle diese Individuen in eine Gruppe von „Personen mit Migrationshintergrund" oder eben auch eine Gruppe „der Migrationsanderen" zusammenzufassen. Dennoch wird eine solch unzulässige Homogenisierung von Personengruppen im Diskurs immer wieder hergestellt, so dass es auch wichtig ist, sie benennen zu können. Für diese Praxis des Othering sind nach Mecheril, neben den entsprechenden juristischen Texten, Festlegungen und Gewohnheiten bedeutsam, die in den alltäglichen Handlungs- und Aufenthaltsräumen, in den Lebenswelten der Subjekte anzutreffen sind. Hier spielen der Pass im Zweifelsfall eine untergeordnete und beispielsweise das Aussehen, also die phänotypische Kodierung, und der Habitus eine dominante Rolle (vgl. Mecheril 2004:51f). Mecheril spezifiziert:

„Ob jemand als *Migrant/Migrantin* angesehen und bezeichnet wird, ist folglich von unterschiedlichen Bedingungen auf formeller und informeller Ebene abhängig. Insbesondere auf letzterer sind Imaginationen, Mythen und auch Rassismen wirksam, welche die Zugehörigkeit des und der Einzelnen ermöglichen oder verhindern" (Mecheril 2004:52 Hervorh. i. O.).

Wachsen junge Menschen „in einem Erfahrungsklima von Rassismus" auf, welches ihnen permanent eine Nicht-Zugehörigkeit suggeriert, ist das „für die Entwicklung ihres Selbstkonzepts, ihres Selbstwertgefühls und die Entwicklung ihrer sozialen Handlungsbereitschaft von grundlegender Bedeutung" (Mecheril 1995:103f). Auch Bourdieu bemerkt zu dieser Art von sozialer Praxis kritisch:

„Die Schule stellt für die jungen Immigranten die Gelegenheit dar, ihre volle rechtmäßige Zugehörigkeit zur französischen Gesellschaft (und auch auf mehr oder weniger explizite Art, zur demokratischen Kultur, dem Heer universalistischer Ansprüche wie der Absage an den Rassismus) zu entdecken und auszuleben, ebenso aber auch ihre, durch die schulischen Verdikte noch bestätigte, faktische völlige Ausschließung (Bourdieu 2005:132).

Zum Habitus, der durch Bourdieu ja als das Zusammenspiel von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata definiert wird, welches wiederum durch soziale Praxen beeinflusst wird gehört demnach auch die Wahrnehmung der eigenen ethnischen Identität. Diese schließt sowohl die Selbst- als auch die Fremdwahrnehmung der eigenen Identität ein. Die Fremdwahrnehmung bezeichnet Paul Mecheril als „natio-ethno-kulturelles Erkennen“ und die zugrunde liegende symbolische Ordnung, also den Habitus, aufgrund dessen man jemanden zu erkennen glaubt, als „physiognomischen Code“. Dieser Code ermöglicht die selbstverständliche Auslegung etwa geschmacklicher Anzeichen, präferierter Werte oder körperlicher Merkmale als Mitgliedschaftssignale beziehungsweise als Zeichen der (Nicht-)Zugehörigkeit (vgl. Mecheril 2004:52). Bezüglich der Frage, wozu eine solche Zuordnung zu einer Ethnie überhaupt notwendig wird, schreibt die Erziehungswissenschaftlerin Ingrid Gogolin:

„Ob und in welchen Situationen ein Mensch sich selbst ‚einer Kultur‘ zuordnet (oder einer Ethnie, einer Nation…), oder ob solche Zuordnung durch einen anderen geschieht: beides sei immer verbunden mit einer Distinktionsabsicht, also der Intention, ‚sich selbst‘ von ‚anderen‘ unterscheidbar zu machen. Das bedeutet zugleich, ‚sich selbst‘ zu ‚anderen‘ zuordnen zu können“ (Gogolin/Krüger-Potratz 2006:130).

Diese Distinktionsabsicht, die demnach letztlich nicht nur das Ziel verfolgt, sich abzugrenzen, sondern sich zu einer bestimmten Gruppe zugehörig zu fühlen, beeinflusst das alltägliche Leben der in Deutschland lebenden Personen, die als natio-ethno-kulturell Andere oder auch Migrationsandere erkannt werden, in einem hohen Maße, da sie immer wieder mit der Zumutung umgehen müssen, aufgrund ihres Migrationsstatus’ aus der Mehrheitsgesellschaft diskursiv ausgeschlossen zu werden. Selbst bei in Deutschland geborenen und aufgewachsenen Personen mit Migrationshintergrund ist durch die Zuschreibungsprozesse der Mehrheitsgesellschaft das Bewusstsein dafür, „anders“ zu sein als die Mehrheitsgesellschaft, stark ausgeprägt (vgl. Mecheril 2003:10).

Die Inkorporation eines solchen Habitus, der von Nicht-Zugehörigkeit und gleichzeitigem Nicht-Etabliert-Sein geprägt ist, kann dazu führen, dass Weiterbildung als etwas wahrgenommen wird, was nur für die „Anderen“, die Zugehö-

rigen und Etablierten, gedacht ist. So kann sie sich negativ auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirken, auch wenn diese scheinbar für alle offen steht. Diese Vermutung bestätigt sich in der Auswertung des empirischen Materials: Es kann gezeigt werden, dass sich keine der Befragten selbst als „Deutsch“ definiert und sie auch dann, wenn sie hier geboren sind, Schwierigkeiten damit haben, sich als voll anerkannter Teil der Gesellschaft wahrzunehmen.

Zugehörigkeit und staatsbürgerlicher Handlungsspielraum als Voraussetzung für Kapitalakkumulation

Wie zuvor schon genauer ausgeführt definiert Bourdieu soziales Kapital als

> „die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt sich dabei um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen“ (Bourdieu 1983:190, Hervorh. d. Verf.).

Da Zugehörigkeit eine Voraussetzung für das soziale Kapital ist, kann auch diese – abhängig von der jeweiligen Konstruktion des natio-ethno-kulturellen Raums – als eine Kapitalie begriffen werden, die im Zusammenhang mit bestimmten vorherrschenden Machtverhältnissen steht (vgl. Peters 2009:35). Fehlt die Voraussetzung der Zugehörigkeit, wirkt sie sich auch negativ auf die anderen Bereiche des Kapitalerwerbs aus, denn da sie sich unmittelbar auf die Verfügbarkeit des sozialen Kapitals auswirkt, verhindert beziehungsweise erschwert sie die Tauschbeziehungen zwischen den verschiedenen Beteiligten. Mecheril betont, dass individuelle Zugehörigkeiten dabei immer von Strukturen abhängig sind, die der_dem Einzelnen vorgegeben sind und es sich um keine "autonome" Entscheidung handelt (vgl. Mecheril 2004:46). Die Zugehörigkeitsfrage als eine Kapitalfrage zu denken, wird damit nochmal bedeutsamer, denn in diesem Kontext betrachtet ist die Forderung nach einer Veränderung von Strukturen, die Zugehörigkeit ermöglichen kann, nicht nur eine Frage von ethischer und individualisierter „Gerechtigkeit“, die allen theoretisch eine gleiche Teilhabe ermöglicht, sondern eine grundsätzliche Frage danach, wie Gesellschaft strukturiert sein muss, um gegen die aktuell ausschließend wirkende diskursive Praxis vorgehen zu können. Im Rahmen der Auswertung wird nochmal genauer ausgeführt werden, inwiefern Zugehörigkeit, die als Kapitalie wirkt, eben auch auf Fragen von Weiterbildungsteilnahme einwirken kann.

Während das soziale Kapital mit dem Fokus auf die Zugehörigkeit für den Rahmen dieser Arbeit geschärft werden kann, lässt sich das ökonomische Kapital mit dem Fokus auf einen „staatsbürgerlichen Handlungsspielraum“ als Kapitalform erweitern. Wie im einleitenden Kapitel deutlich gemacht, lassen sich in der gegenwärtigen deutschen Gesetzgebung bis heute koloniale Strukturen erkennen. Diese Sonderbehandlung macht sich vor allem an der Frage nach Staatsangehörigkeit und staatsbürgerlichen Rechten fest. So ist in fast allen Ländern die Vergabe von Staatsangehörigkeiten, Aufenthalts- und Arbeitserlaubnissen an hohe Hürden gebunden, wobei es in Deutschland eine klare Hierarchisierung gibt mit europäischen Ländern, Nordamerika, Australien, Neuseeland, Japan, Südkorea, Israel auf der einen Seite und den *übrigen* Ländern auf der anderen Seite. Aufenthaltserlaubnisse und ihre Verlängerungen sowie die Vergabe von Niederlassungs- und Arbeitserlaubnissen sind dabei in erster Linie an das Herkunftsland gekoppelt (vgl. Auswärtiges Amt 07.03.2013/online; Bundesministerium der Justiz 2004:6f). Der Anerkennungstheoretiker Axel Honneth stellt fest, dass unter anderem die rechtliche Zugehörigkeit, die Aufgehobenheit in einem Staat, den einzelnen Individuen Sicherheit vermitteln (vgl. Honneth 1994:51). Gerade für die, die über lange Zeit befristete Aufenthaltserlaubnisse oder Duldungen[13] haben, wird das Gefühl der Zugehörigkeit zu Deutschland daher nur ein vages bleiben können und die rechtliche Situation für Papierlose zu einer dauerhaften angstbesetzten Belastung. Gleichzeitig geht es nicht nur um Sicherheit und Zugehörigkeit, sondern eben auch um eine Frage der Handlungsmöglichkeiten, die an die Frage der rechtlichen Umstände gebunden ist. Nur dann, wenn Personen über einen Aufenthaltsstatus verfügen, der ihnen den Zugang zum Arbeitsmarkt erleichtert oder gar erst ermöglicht, sind sie in der Lage, legal eine Erwerbstätigkeit aufzunehmen und damit ökonomisches Kapital zu erwerben. Ein Aufenthaltsstatus, der Befristungen und Einschränkungen unterliegt, ist somit einem Mangel an ökonomischem Kapital gleichzusetzen, der sich auf den eigenen Handlungsspielraum auswirkt. Dieser Mangel wirkt sich, wie später noch ausführlicher gezeigt werden kann, ebenfalls direkt auf die Weiterbildungsteilnahme aus. Es erscheint subjektiv nicht sinnvoll an (beruflicher) Weiterbildung teilzunehmen, wenn gleichzeitig weder ein gesicherter Aufenthalt in Aus-

13 Das gilt insbesondere für diejenigen, die aufgrund ihres Asylbewerber_innenstatus‘ sogenannte „Kettenduldungen“ erhalten. Die betroffenen Personen, die auch als „ausreisepflichtige Ausländer_innen“ bezeichnet werden, müssen sich jeweils in kurzen Zeitabständen die „Aussetzung der Abschiebung“ bestätigen lassen. Teilweise ziehen sich Kettenduldungen über mehr als zehn Jahre.

sicht ist und/oder keine Arbeitserlaubnis vorliegt, die eine Voraussetzung dafür ist, die gelernten Inhalte auch verwerten zu können.

ZUR REICHWEITE UND DEN GRENZEN DER SOZIOLOGISCHEN ANALYSEINSTRUMENTE UND IHRER MÖGLICHEN ERWEITERUNG DURCH POSTKOLONIALE PERSPEKTIVEN

Die breite gemeinsame Grundlage der Soziologie Bourdieus und der Konzepte der postkolonialen Theorien, die sich vor allem im Konzept der symbolischen Gewalt vereinen, macht eine vorsichtige Zusammenführung möglich, wenn die postkolonialen Theorien durch die starke Fokussierung auf den Diskurs als movens sozialer Praxis auch einen etwas verlagerten Schwerpunkt in der Analyse haben.

Die Wirkungsweise *symbolischer Herrschaft* mit der postkolonialen Brille in den Konzepten epistemischer Gewalt, die durch Legitimationslegenden wirkt, beschreiben zu können, macht es möglich, die Entstehung von Normalitätsdiskursen bezogen auf das, was als deutsch gilt, historisch in Bezug auf die Kolonialgeschichte zu kontextualisieren und in ihren gegenwärtigen Auswirkungen zu beschreiben.

Mit Spivak lässt sich ergänzend zu dem bei Bourdieu beschriebenen Prozess, wie Macht durch Sprache (vgl. Bourdieu/Beister 2005:69f) entsteht, das Phänomen verdeutlichen, wie Personen, die eine Stimme haben und sprechen, in der Gesellschaft unhörbar gemacht werden, indem ihnen das Zuhören verweigert wird. Dies wirft die Frage danach auf, wer sich eigentlich wie mit seinen/ihren Weiterbildungsbedarfen gesellschaftliche Aufmerksamkeit verschaffen kann. Die von Bourdieu beschriebenen sozialen Lagen im *sozialen Raum* werden hier ergänzt durch eine Ebene, die über das ökonomische und kulturelle Kapital hinausgeht und sich damit auseinandersetzt, welche zusätzlichen Kriterien eine Rolle spielen, wenn es darum geht, wer in dieser Gesellschaft über Definitions- und Repräsentationsmacht verfügt. Dies führt unter anderem zu Überlegungen bezüglich der Frage, wer eigentlich für wen sprechen darf und sollte und wer wen wie repräsentieren kann. Diese Frage wird auch mit dem methodischen Vorgehen im Zusammenhang in der vorliegenden Arbeit selbst kritisch diskutiert und letztlich wird eine eigene Positionierung formuliert.

Während die Kategorie *sozio-ökonomischer Status* bei Bourdieu einen bedeutenden Raum einnimmt und auch die Machtwirkung von binären Kategorienbildungen bei ihm beschrieben wird, wird die Kategorie der zugeschriebenen *na-*

tio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit bei Bourdieu nicht mit ihren speziellen Auswirkungen auf den Habitus oder auf die soziale Lage hin untersucht. Es wurde aufgezeigt, wie mit dem postkolonialen Ansatz diese Kategorie in ihrem globalen und historischen Zusammenhang gedacht und als Analysekategorie stark gemacht werden kann. Der Prozess des Othering, der unter anderem durch Zugehörigkeitsdiskurse konstituiert wird, konnte in seiner Wirkung auf den Habitus beschrieben und in seiner Wirkung auf Weiterbildungsentscheidungen hin befragt werden. So hat dieser Prozess einen entscheidenden Einfluss auf die Weiterbildungsentscheidungen, wenn wir argumentieren, dass Begründungen für und gegen die Teilnahme an Weiterbildung zentral mit dem Habitus von Personen zusammenhängen, der Wahrnehmungs- und Einstellungsmuster in sich vereint und selbst wiederum von Erfahrungen der Anerkennung und Zugehörigkeit strukturiert wird.

Schließlich wird das Phänomen der Zugehörigkeit sowie das Verfügen über staatsbürgerlichen Handlungsspielraum als eine Erweiterung der *Kapitalformen* des sozialen beziehungsweise ökonomischen Kapitals definiert, die beide als wertvolle Ergänzung für das Kapitalkonzept von Bourdieu dienen können. Das Verfügen über *staatsbürgerlichen Handlungsspielraum* ist dabei kein Konzept, welches direkt den postkolonialen Theorien entnommen wurde, sondern es wurde vielmehr durch mich auf der Folie der Kritik postkolonial argumentierender Theoretiker_innen an der noch immer wirkenden neokolonialen Gesetzgebung in Deutschland (vgl. Ha 2007:50) mit dem Kapitalkonzept von Bourdieu zusammengeführt und dann indirekt abgeleitet. Im Rahmen der Auswertung erweist es sich – wie später noch zu zeigen sein wird – als eine wertvolle Analysebrille und eines der zentralen, Weiterbildungsteilnahme beeinflussenden Begründungsmomente.

Problematisch bleibt an der Heranziehung der sogenannten postkolonialen Theorien, dass ihr Forschungsfeld an sich keine scharf konturierten Grenzen hat, sondern sehr transdisziplinär aufgestellt ist. So muss eine jeweils zu begründende Auswahl von Konzepten getroffen werden, die teilweise wieder eklektisch nebeneinander stehen. Die hier vorgenommene enge Anbindung an die soziologischen Instrumente Bourdieus bringt zudem eine weitere Verengung der einzelnen Konzepte mit sich. Bei allen für diese Arbeit ausgewählten Konzepten wurde durch mich ein direkter oder indirekter Zusammenhang mit der leitenden Frage nach Weiterbildungsteilnahme angenommen und die Vermutung, die sich größtenteils im empirischen Material auch bestätigen ließ, in den vorhergegangenen theoretischen Ausführungen explizit gemacht. Viele wichtige Konzepte und Ideen des postkolonial geprägten Forschungsfeldes müssen bei dieser Vorgehensweise dennoch unerwähnt bleiben. Schwierig ist auch die bisher noch ge-

ringe Rezeption und Anerkennung der Theorien im deutschen erziehungswissenschaftlichen Kontext (vgl. Baquero Torres 2012:315), während sie im angloamerikanischen Raum bereits eine viel größere Verbreitung erreicht haben (vgl. Reuter/Karentzos 2012:10). Wie in den einzelnen Abschnitten ausgeführt wurde, bieten die postkolonialen Ansätze jedoch gerade mit dem Blick auf die Migrationsgesellschaft in Deutschland eine bereichernde Theoriefolie, die es möglich macht, die Aussagen der interviewten Frauen in ihren größeren historischen und globalen Kontext einzuordnen.

Zweite Zusammenfassung und Reflexion

Die Argumentationslinien und Konzepte der vor allem diskursbezogen und global ausgerichtet argumentierenden Vertreter_innen der Postkolonialen Theorien und die des französischen Kultursoziologen Pierre Bourdieu, für den sich die Gesellschaftsstruktur vor allem durch die ungleiche Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital konstituiert, scheinen auf den ersten Blick nicht vereinbar zu sein und stellen im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs der deutschen Erwachsenenbildung eine eher ungewöhnliche Zusammenführung dar. Es wurde im Vorgehenden gezeigt, inwiefern es dennoch möglich sein kann, den kultursoziologischen Blick mit der postkolonialen Perspektive nicht nur zu ergänzen, sondern auch sehr viel schärfer zu machen. Die von Bourdieu untersuchte soziale Praxis wird mit der postkolonialen Perspektive in einem globalen und historischen Kontext verortet und auf ihre Diskurswirkung hin untersucht.

Die vorgestellten soziologischen Analyseinstrumente Bourdieus – das Konzept der *symbolischen Herrschaft*, der *Habitusbegriff*, der *Feldbegriff*, die *Kapitalsorten* sowie der *soziale Raum* – werden stets bezogen auf ihren Zusammenhang mit der Teilnahme an Weiterbildung hin betrachtet und in einem zweiten Teil mit postkolonialen Ansätzen erweitert. Diese werden zunächst in ihrer historischen Entwicklung skizziert und dann auf den deutschen Lebenskontext bezogen.

Mit den Postcolonial Studies kann gezeigt werden, wie die *symbolische Herrschaft* durch *epistemische Gewalt* eine Verhinderung von *Zuhören* als dem Gegenstück zu einem wirksam werdenden Sprechen und durch eine *binäre Konstruktion von Kategorien* wirkt. Im Hinblick auf Letztere werden die Kategorien Bourdieus, die sich insbesondere auf die ungleiche Verteilung von ökonomischem und kulturellem Kapital sowie auf durch unterschiedliche gender-Zuschreibungen begründete Ungleichbehandlung beziehen, um die *Differenzkategorien* sozio-ökonomischer Status, natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, und sexuelle Identität erweitert. Alle diese machtvollen Differenzkategorien werden zusätzlich zur Verfügbarkeit von ökonomischem und kulturellem Kapital rele-

vant, wenn es darum geht, die Position der Befragten im *sozialen Raum* zu verorten und diese Position in ihrer Auswirkung auf den Zugang zu Weiterbildung zu skizzieren.

Anschließend wird nachvollzogen, wie ein für die Weiterbildungsteilnahme zentraler Aspekt, nämlich Zuschreibung und/oder Wahrnehmung von (Nicht-) Zugehörigkeit zur Gesellschaft, sich über *Othering-Prozesse* in den *Habitus* einschreiben und dann fördernd oder eben auch hemmend wirken, wenn es darum geht, die eigene gesellschaftliche Teilhabe durch Weiterbildungsteilnahme zu erhöhen.

Schließlich werden zwei Weiterentwicklungen der Kapitaltheorie Bourdieus vorgenommen und *Zugehörigkeit* sowie *staatsbürgerlicher Handlungsspielraum* im Sinne von Rechten und Räumen, in denen Bürgerrechte wahrgenommen werden können, als Kapitalform beschrieben.

Während die soziologischen Instrumente Pierre Bourdieus eine weite Akzeptanz und Rezeption im deutschen geisteswissenschaftlichen Kontext haben, sind die Postkolonialen Theorien bisher noch wenig verbreitet. Gleichzeitig kann konstatiert werden, dass auch das Feld einer rassismuskritischen Migrationsforschung an sich noch ein recht kleines Forschungsgebiet ist, welches erst seit der politischen Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland unter der Rot-Grünen Regierung 2001 (vgl. Unabhängige Kommission für Zuwanderung 2001:1) eine größere Aufmerksamkeit erfährt. Vor allem in Forschungsbereichen, die sich mit Identitäts- und Zugehörigkeitsfragen, Diskriminierung, Rassismus und durch Diversity geprägten Bildungskontexten beschäftigen, sind die Postkolonialen Theorien aus meiner Sicht aber besonders fruchtbar. Mit der Zunahme an Forschung in diesen Bereichen wird vermutlich daher auch die Rezeption der Postcolonial Studies steigen.

Viele der hier entwickelten Gedanken können durch die Auswertung des empirischen Materials bestätigt und weiterentwickelt werden. Sie bieten die theoretische Folie, unter der die Interviews betrachtet werden und Voranahmen generiert werden, ohne dass dabei entwickelte Hypothesen unveränderlich feststehen. Der hier dargelegte theoretische Rahmen erzeugt eine Sensibilität und macht den Auswertungsvorgang im Rahmen der im folgenden Kapitel zu beschreibenden Methode der Grounded Theory transparenter und nachvollziehbarer. Dies führt nicht dazu, dass der Blick für die Möglichkeit verloren geht, dass auch völlig neue, dem widersprechende und irritierende Ergebnisse im Material gefunden werden können, da die Anlage der Grounded Theory eine Hypothesen generierende ist, eine, die ihre Hypothesen von Interview zu Interview generiert und bestätigt oder verwirft und neu entwickelt. Im folgenden Kapitel wird dieser Prozess genauer beschrieben.

Zur qualitativen Befragung einer bisher noch wenig gehörten Gruppe und der Schwierigkeit ihrer Repräsentation

Wie im Kapitel zum aktuellen Forschungsstand bereits dargestellt wurde, existieren in der deutschsprachigen Adressatenforschung zur Weiterbildungsteilnahme von Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund bereits einige Forschungsarbeiten, die mittels statistischer Zahlen auf die prekäre Teilnahmesituation der Personen – und hier insbesondere der Frauen – mit Migrationshintergrund hingewiesen haben und über die Befragung von Expert_innen aus der Weiterbildungspraxis einen ersten Überblick über das Feld geschaffen haben. Gleichzeitig beziehen nur wenige dieser Arbeiten die Perspektive der Adressat_innen selbst mit ein.[1] Bewusst wurden daher im Rahmen dieser Arbeit ein qualitatives Vorgehen und die empirische Methode der persönlichen Befragung durch leitfragengestützte Interviews gewählt. Zum einen eröffnet dieses Vorgehen mir als Forscherin den Raum, die Gründe der Befragten, aus denen heraus sie an Weiterbildung teilnehmen oder eben nicht teilnehmen, von ihnen selbst zu erfahren. Zum anderen wird es den Befragten dadurch ermöglicht, sich trotz ihrer sonst strukturell marginalisierten Position im wissenschaftlichen Diskurs der Adressatenforschung hörbar zu machen. Der Fokus liegt dabei auf *deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund*[2], die ihren Lebensmit-

1 Eine Ausnahme ist zum Beispiel die Veröffentlichung „Zwischen Diskriminierung und Anerkennung“ von Annette Sprung (2011), die sich auf ein Projekt mit Migrantinnen in Österreich bezieht (Sprung 2011).

2 Vgl. auch das erste Kapitel für die nähere Erläuterung der Bezeichnung: deutsche Frau mit sogenanntem Migrationshintergrund.

telpunkt bereits seit längerer Zeit in Deutschland haben und/oder planen, diesen für längere Zeit in Deutschland zu belassen.

Die Wahl des interpretativen Forschungsparadigmas und der Methode der Grounded Theory bilden die Grundlage dafür, mit einem kritisch-reflexiven Zugang möglichst nah an die Bedeutungen und Begründungen heranzukommen, welche die Interviewpartnerinnen intendiert haben. Dies soll im Folgenden näher ausgeführt werden. Dazu wird zunächst der Ansatz des interpretativen Forschungsparadigmas beschrieben, um anschließend die an diesem Paradigma orientierte Methode der Grounded Theory in ihrem Prozess genauer in Bezug auf das vorliegende Projekt zu erläutern. Die Erläuterungen umfassen den Zugang zum Feld und die Datenerhebung, das offene, axiale und selektive Kodieren, eine Beschreibung des Theoretical Sampling sowie der theoretischen Sättigung. Zum Schluss werden die Reichweiten und Grenzen der Arbeit mit der Methode der Grounded Theory aufgezeigt, bevor eine Zusammenfassung und Reflexion den Methodenteil abschließen.

DAS INTERPRETATIVE FORSCHUNGSPARADIGMA

Dem interpretativen Forschungsparadigma liegt das Prinzip der Offenheit zugrunde, und es impliziert die Aufgabe, den Sinn einer Aussage oder Handlung deutend zu verstehen. Sinn wird damit über das normale Alltagsverständnis hinaus rekonstruiert, wobei in Abgrenzung zum normativen Paradigma nicht davon ausgegangen wird, dass es allgemein gültige Wahrheiten (Normen- und Rollenvorgaben) geben kann, die objektiv gegeben sind, sondern davon, dass Wissen durch die Interpretationspraxen des Alltags entsteht. Es vertritt somit ein Menschenbild, welches das Handeln von Menschen an die Grundlage situativer Interpretationen und Erkenntniszuschreibungen bindet. Nadine Rose und Paul Mecheril fassen die aus diesem Paradigma abzuleitende Maßgabe folgendermaßen zusammen:

> „Die allgemeine Aufgabe interpretativ ausgerichteter Forschung besteht vor diesem Hintergrund also darin, die veränderlichen und kontextrelativen Prozesse der Sinnstiftung und Bedeutungsaushandlung von bzw. zwischen Individuen in den Blick zu bekommen, sie zu beschreiben und auf den Begriff zu bringen." (Mecheril/Rose 2012:188)

Die theoretischen Wurzeln des interpretativen Forschungsparadigmas – und hier speziell der Methode der Grounded Theory – liegen in der Tradition des Chicagoer Interaktionismus sowie in der amerikanischen Variante der pragmatisti-

schen Philosophie, welche größtenteils von John Dewey und George Mead beeinflusst wurde (vgl. Corbin/Strauss 2008:2; Hervorh. d. Verf.).

Mit Herbert Blumer lässt sich der Symbolische Interaktionismus als ein Prozess interpretieren, in dem es um die Konstruktion von Sinnhaftigkeit und Bedeutung als einen Aushandlungsprozess zwischen menschlichen Subjekten geht.

> „[…] human beings interpret or „define" each other's actions instead of merely reacting to each other's actions. Their „response" is not made directly to the actions of one another but instead is based on the meaning which they attach to such actions." (Blumer 2009; [1969]:19)

Eine empfangene Botschaft wird folglich nicht nur so gehört, wie sie gesendet wurde, und eine Handlung wird nicht kontextfrei als Handlung an sich wahrgenommen, sondern beides wird immer durch die empfangende Person subjektiv interpretiert und mit einer eigenen „Bedeutung" (meaning) versehen. Ihre daraus folgende Handlung bezieht sich dann auf die Bedeutung, die sie der empfangenen Botschaft oder Handlung zuschreibt, wobei diese nicht zwingend deckungsgleich ist mit der Bedeutung, welche die sendende Person intendiert hatte. Demnach kann es mehrere „Wahrheiten" geben, die sich aus dem gleichen Wortmaterial oder der gleichen Reaktion auf eine Handlung ergeben (vgl. Corbin/Strauss 2008:ix). Die zentrale Aufgabe von Forschenden besteht folglich darin, die Konstruktionen und Bedeutungszuschreibungen ersten Grades, also die der (befragten) Akteur_innen, so zu erschließen, dass auf ihnen Konstruktionen zweiten Grades, nämlich Konstruktionen ÜBER die ursprünglichen Konstruktionen der Akteure, begründet aufgebaut werden können (vgl. Schütz 1971:7). Wie genau dies im Rahmen der Grounded Theory methodisch verankert ist, wird im Verlaufe dieses Kapitels noch näher beschrieben.

Die einflussreichsten pragmatistischen Schriften wurden in den ersten drei Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts publiziert. Corbin betont, dass die Pragmatist_innen

> „[…] did not subscribe to a then popular duality of person and group (or collectivity). So, even if it is single person, rather than team or an organization, who discovers or creates some new understanding of reality, he or she does this only because already socialized to the perspectives that have been inherited." (Corbin/Strauss 2008:3)

Das einzelne Subjekt wird dabei trotz der starken Beeinflussung durch und Involviertheit in die Gesellschaft nicht von der Verantwortung für die eigenen Entscheidungen freigesprochen. Vielmehr wird von einem „self-reflective being"

ausgegangen, das in der Lage ist, sich aufgrund von bisherigen Erfahrungen mit Gesellschaft, zur Gesellschaft in eine bestimmte Beziehung zu setzen. So weist John Dewey auf folgenden notwendigen reflexiven Vorgang hin, der im Forschungsprozess immer wieder relevant wird:

„The more sincerely we appeal to facts, the greater is the importance of the distinction between facts which condition human activity and facts which are conditioned *by* human activity.“ (Dewey 1998:282 Hervorh. d. Verf.)

Die Sichtweise auf das Subjekt als eines, welches ausschließlich durch die Gesellschaft zum Subjekt gemacht wird, so wie sie im symbolischen Interaktionismus verankert ist, wird mit der pragmatistischen Sichtweise erweitert. Der Blick wird hier zusätzlich auf die Reflexionsfähigkeit des Subjekts gerichtet, durch welche es sich zu seiner Umgebung in ein Verhältnis setzen kann und somit an der Herstellung einer gesellschaftlichen Realität beteiligt ist. So erläutert Jörg Strübing (2008) in seinen Ausführungen zu den epistemologischen Wurzeln der Grounded Theory bezogen auf den pragmatistisch orientierten Interaktionismus:

„Realität befindet sich demnach ebenso wie die Theorien über sie in einem kontinuierlichen Herstellungsprozess, kann nicht als immer schon gegebene „Welt da draußen“ vorausgesetzt werden. Damit wird die Existenz einer physisch-stofflichen Natur nicht bestritten, wohl aber, dass wir uns auf sie als Ganze und Gegebene beziehen können. Stattdessen, so der pragmatistisch orientierte Interaktionismus, entsteht „unsere Realität“ in der tätigen Auseinandersetzung mit Elementen der sozialen wie der stofflichen Natur, die damit zu Objekten für uns werden und Bedeutungen erlangen, die wir uns über Prozesse der Symbolisation wechselseitig anzeigen können.“ (Strübing 2008:38)

Es stellt sich daran anschließend die Frage, inwiefern es dann eigentlich möglich ist, aus einem qualitativen Datenkorpus verallgemeinerbare Konzepte zu entwickeln, wenn alle Bedeutung letztlich doch verhandelbar und subjektiv unterschiedlich ist? Corbin betont, dass es durch die Versprachlichung bestimmter Konzepte und die gemeinsame Diskussion von Vorgängen überhaupt erst möglich wird, eine gemeinsame Verstehensgrundlage zu entwickeln: „[…] knowledge is created through action and interaction“ (Corbin/Strauss 2008:2). Die dabei gewonnenen „shared understandings und meanings“ seien wiederum notwendige Voraussetzungen dafür, Personen in ihren alltäglichen Handlungen besser verstehen zu können. Durch sie würde ein Vokabular zur Verfügung gestellt, das es ermögliche, über bestimmte Vorgänge und verschiedene subjektive Interpretationen gemeinsam zu diskutieren. Durch die intensive Analyse von Datenmate-

rial wird es nach Corbin möglich, verschiedene Bedeutungen und Begründungsmuster so zu versprachlichen, dass ein „professional body of knowledge" entsteht. Auf dessen Grundlage kann wiederum der Versuch gemacht werden, gegenwärtige gesellschaftliche Praxen zu verstehen und zu verbessern (vgl. Corbin/Strauss 2008:ix).

Alle am Forschungsprozess beteiligten gesellschaftlich kontextualisierten Subjekte haben folglich einen bedeutenden Einfluss auf die Forschungsergebnisse, da sie diese immer nur in ihren jeweiligen individuellen Bezugsrahmen erzielen können, auch wenn sich diese Rahmen durch weitere theoretische Zugänge erweitern lassen. Damit sollte vor allem auch die gewichtige Rolle des_der Forschenden im Forschungs- und Interpretationsprozess, die dem interpretativen Forschungsparadigma inhärent ist, deutlich geworden sein. Corbin betont: „The experiences of whoever is engaged in an inquiry are vital to the inquiry and its implicated thought processes" (Corbin/Strauss 2008:4). Denn es sind letztlich die Forschenden, die das Datenmaterial aus ihrer theoretischen Sichtweise heraus und aufgrund ihres Erfahrungshintergrunds analysieren und theoretische Konzepte entwickeln. Dadurch werden eine hohe Transparenz bei der Bedeutungskonstruktion und ein Austausch mit anderen Forschenden zur Validierung der eigenen Analyse notwendig.

So ist es für die Transparenz im Rahmen des vorliegenden Projekts wichtig zu betonen, dass die Forscherin selbst zu der heterogenen Gruppe der in Deutschland lebenden Frauen gehört, denen ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, und somit in bestimmten Bereichen einen gemeinsamen Erfahrungshorizont mit den Interviewten teilt. Beim offenen Kodieren der Interviews wurden die Codes jeweils durch eine zweite Forscherin mitentwickelt, so dass die eigene Perspektive erweitert und die Bedeutungen der Aussagen intersubjektiv verhandelt werden konnten. Da auch der zweiten Forscherin ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird, wurde – zur Vermeidung einer einseitigen Fokussierung auf den Aspekt des Migrationshintergrunds im Auswertungsteil – ein Teil der Zwischenergebnisse in Forschungskolloquien sowie im Rahmen von unterschiedlichen Konferenzsettings mit Forscher_innen ohne Migrationshintergrund präsentiert und hinsichtlich der Bedeutungsre- und -dekonstruktionen diskutiert. Die Interviewtranskripte sind zur jeweiligen Nachvollziehbarkeit des Gesamtkontextes, in dem einzelne Passagen interpretiert wurden, im Anhang auf einer CD-Rom beigefügt. Jede aus den Interviews zitierte Passage ist mit einer genauen Zeilenangabe versehen. So kann sie umstandslos auch in ihrer gekürzten Version hier im Fließtext im jeweiligen Gesamtinterview wiedergefunden werden. Der mit Hilfe der Analysesoftware MaxQDA erstellte Kodierbaum, der

eine Übersicht über alle entwickelten Auswertungskategorien gibt, befindet sich ebenfalls auf der CD.

Mit Anke Grotlüschen (2010) gehe ich in der Interpretation der Daten von einem „begründet handelnden Subjekt“ aus, welches zwar intentional handelt, aber dies nicht zwingend unter Bedingungen von Reflektiertheit, Rationalität oder gar Objektivität (vgl. Grotlüschen 2010:287). Damit bleibt die von den Pragmatisten vertretene Sicht auf das Subjekt als „self-reflective being“ (s.o.) bestehen, doch bezieht sich die angenommene Reflektiertheit in diesem Zusammenhang insbesondere auf die Möglichkeit, das eigene Handeln begründen zu können. Operational stelle ich mich auf den Stand, die Erzählungen der Befragten als ihre subjektive Wahrheit zu verstehen. Diese „Wahrheit“ gilt für mich als Forscherin als die subjektive Realität, auf deren Grundlage die Interpretation der Daten durchgeführt werden kann. Dies gilt, ohne wissen zu können und wissen zu müssen, ob das, was berichtet wird, tatsächlich genauso vorgefallen ist. Gleichzeitig erhebe ich – auch mit der theoretischen Brille der postkolonialen Theorien, in welchen den Dilemmata der „Repräsentation“ – verstanden im doppelten Sinne als kulturelle Darstellung und politische Vertretung – besondere Aufmerksamkeit zukommt (vgl. Angermüller/Bellina 2012:27), nicht den Anspruch, diese „Wahrheit“ im Ganzen so erfassen und wiedergeben zu können, wie die Befragten selbst es gemeint haben. Die Interpretationen bleiben -wie oben bereits ausgeführt-, stets Konstruktionen zweiten Grades.

In der folgenden Reflexion soll noch einmal genauer auf zwei Punkte eingegangen werden, die in diesem interpretativen Zusammenhang besonders wichtig sind. Dies ist zum einen die Frage danach, wie in der vorliegenden Forschungsarbeit die Repräsentationsfunktion gestaltet wird. Wer also den Ort des Sprechens ausfüllt und welche besonderen Vor- und Nachteile und Dilemmata dies mit sich bringt. Dazu wird ein genauerer Blick auf mich als Forscherin gerichtet, um für die Leser_innen eine Transparenz darüber herzustellen, wer hier spricht und durch wessen Brille die Dateninterpretation vorgenommen wurde. Zum anderen ist es die Beschäftigung mit der Frage, inwiefern diese spezielle Form der Forschung und Analyse auch als politische Praxis begriffen werden darf und sollte. Dazu wird unter anderem auch auf Argumente der feministischen Wissenschaftskritik zurückgegriffen, deren Akteur_innen aus einer ähnlich marginalisierten Position heraus wie heute rassismuskritische Wissenschaftler_innen die Praxis der Wissenschaft als eine solche begreifen, die auf eine bedeutungsvolle Art Gesellschaft verändert und verändern sollte.

Reflexion 1: Das Repräsentationsproblem und der Ort des Sprechens

Wie eben ausgeführt, gehört es zu den Grundannahmen interpretativer Forschungsansätze, dass „Wirklichkeit“ in Interaktion zwischen Forscher_innen und Beforschten entsteht und innerhalb ihrer jeweiligen Kontexte verankert bleibt. Jürgen Straub formuliert in seiner Auseinandersetzung über die Erkenntnisbildung in den interpretativen Wissenschaften:

> „Wer wirklich zu verstehen beabsichtigt, mag primär vernehmen wollen, was andere mitteilen, und wird doch nicht vermeiden können, das Mitgeteilte mit eigenen Augen zu sehen und ihm schließlich einen neuen, eben relationalen Ausdruck zu geben. Er wird doch auch mit eigener Stimme sprechen und Zustimmung oder Vorbehalte signalisieren, wenn er mit und von anderen, von deren Praxis und Lebensform spricht“ (Straub 1999:21).

Dadurch, dass jede Interpretation also durch die „Augen“ des_der Repräsentant_in gesehen und gefärbt wird, bleibt die Frage offen, ob diejenigen, die befragt werden, überhaupt angemessen im Rahmen einer wissenschaftlichen Arbeit repräsentiert werden können. Wenn die Wirklichkeit der Befragten adäquat dargestellt werden soll, ist es zunächst einmal wichtig,

> „in Erfahrung [zu] bringen, wie die anderen sich selbst und ihre Welt beschreiben, verstehen und erklären. […] Gelungene Repräsentationen werden im Zuge der Reflexion einer Beziehung zwischen zwei ‚Parteien‘ erarbeitet, die Wirklichkeiten kommunikativ aushandeln“ (Straub 1999:9f).

Gleichzeitig ist es eine wichtige Voraussetzung, die Rahmen transparent zu machen, innerhalb welcher die Räume konstruiert sind, die das Sehen und Denken der_des Repräsentant_in – also der Forscher_in – bestimmen (vgl. Winter 2011:77). Jürgen Straub fordert, dass die interpretierende und repräsentierende sich im Rahmen des Forschungsprozesses in einer Offenheit auf diesen einlässt, die dazu führen kann, dass die forschende Person sich aus bereits vorhandenen Denk- und Interpretationsmustern löst und sogar so weit geht, dass sie sich selbst dabei fremd werden könnte. Straub formuliert:

> „Wer andere, fremde Wirklichkeiten interpretiert und versteht, kann sich dabei auch selbst fremd werden und schließlich verändern. Interpretieren ist Fremdverstehen und Selbstverstehen uno actu“ (Straub 1999:54).

Der Ort, von dem aus ich spreche, interpretiere und repräsentiere, ist dem der befragten Frauen in einigen Punkten ähnlich. Ich bin weiblich, lebe genau wie die Befragten dauerhaft in Deutschland und mache als natio-ethno-kulturell anders Wahrgenommene verschiedene Rassismuserfahrungen in Deutschland. Sowohl die Befragten als auch ich können cisgeschlechtlich eingeordnet werden und haben keine körperlichen oder geistigen Behinderungen, über die Diskriminierungserfahrungen gemacht werden. Bezogen auf andere gesellschaftliche Differenzlinien, die Hierarchien erzeugen, wie zum Beispiel der sozio-ökonomische Status (die berufliche Position, das Alter, der Bildungshintergrund) oder auch der erfahrene Linguizismus, der diejenigen ausschließt, die nicht über die der allgemeinen „Norm" entsprechenden Sprachkompetenz verfügen, unterscheide ich mich von den meisten der Befragten und nehme jeweils eine dominante Position ein.

Dieser ganz bestimmte Ort des Sprechens beinhaltet zwei Seiten. Auf der einen Seite birgt er eine Gefahr. Nämlich die Gefahr, aufgrund von eigener Involviertheit in den Forschungsgegenstand den analytischen Blick auf das Datenmaterial zu verlieren und sich zu sehr mit den Sprecherinnen zu identifizieren. So wird schon durch die den Befragten kommunizierte Forschungsfrage, die nach den Weiterbildungsteilnahmegründen von Personen mit einem sogenannten Migrationsgrund fragt, eine Gemeinsamkeit über den Aspekt des Migrationshintergrunds hergestellt, die für die Interviewsituation eine bedeutungsvolle Rolle spielt. Es wird darin ein Setting hergestellt, das suggeriert, dass „Wir", die als „Andere" markiert werden, hier unter „uns" seien, wodurch eine Vertrauensbasis hergestellt wird. Dadurch könnte mir als Forscherin eine kritische Distanz auf das Datenmaterial erschwert werden. Denn durch das anscheinend „Gleiche", was die Interviewten und mich verbindet, die gemeinsame Erfahrung als „nicht-deutsch" wahrgenommen zu werden und auf dieser Ebene Ausgrenzungserfahrungen zu teilen, entsteht das Risiko, *andere Ebenen der Ausgrenzung*, nicht mehr in der gleichen Weise zu berücksichtigen. Oder es wird im Rahmen von Interpretationen vorschnell davon ausgegangen, dass das Geäußerte auf den implizit *gleichen Grundannahmen* beruht. Dies führt zu Auslassungen in der Perspektive nicht nur auf Seiten der Interpretierenden, sondern auch auf Seiten der Interviewpartnerinnen, die aufgrund der ihnen eigenen Annahme, dass ich ihre Aussagen schon so verstehen würde, wie sie es meinen, bestimmte Dinge nicht mehr aussprechen, sondern implizit als gemeinsames nicht mehr zu benennendes Wissen voraussetzen. Im Auswertungsprozess wird es dann teilweise schwierig, dieses Implizite dennoch aus dem Textmaterial herauszulesen und gleichzeitig das Angebot meine Person als „ihresgleichen" zu lesen, kritisch in Frage zu stellen, wo sie doch zumindest im Gespräch die Basis für die vertrauensvolle Kom-

munikation bildet. Oben ist bereits kurz skizziert worden, wie versucht wurde, durch wiederholte Reflexionsschleifen und die Auseinandersetzung mit anderen Forscher_innen, die sich mit Auszügen des Datenmaterials beschäftigten, den Gefahren der Involviertheit durch eine Einbeziehung Dritter zu begegnen. Eine weitere Maßnahme ist das bewusste Aufzeigen der jeweiligen Gegenhorizonte der eigenen Interpretation, bei dem auch die Plausibilität anderer Interpretationen geprüft wurde.

Auf der anderen Seite birgt dieser spezielle Ort des Sprechens auch eine Chance. Nämlich eben genau die, aufgrund tatsächlich geteilter Erfahrungen die Bedeutungskontexte des Gesagten in ihren verschiedenen Aspekten tiefer verstehen und im Lebenskontext einordnen zu können. Dies wirkt sich positiv im Auswertungsprozess aus, wenn es mir über diesen Zugang auf eine besondere Weise möglich ist, das Textmaterial zu kontextualisieren und zu verstehen. Weiterhin wirkt mein eigener Migrationshintergrund bei den Befragten als Türöffner im Interview. Ich vermute, dass es ohne ihn zum Beispiel kaum möglich gewesen wäre, das Vertrauen von Personen ohne legalen Aufenthaltsstatus für das Interview zu gewinnen. Auch können die Befragten offen über Diskriminierungserfahrungen in der Dominanzgesellschaft sprechen. Dies, ohne dabei die Sorge zu haben, im Interview eine wiederholte Erfahrung von rassistischer Diskriminierung machen zu müssen beziehungsweise mit einem geringeren Risiko, dass von ihnen angesprochener Rassismus vom Gegenüber abgewehrt, verleugnet oder verschoben wird.

Inwiefern dieser besondere Ort des Sprechens, verbunden mit der Bearbeitung einer gesellschaftlich und bildungspolitisch relevanten Forschungsfrage, auch als ein Teil politischer Praxis begriffen werden kann und muss, wird im folgenden Abschnitt reflektiert werden.

Reflexion 2: Rassismuskritische Migrationsforschung als politische Praxis

Christa Müller, die sich mit der Frage nach der Parteilichkeit und Betroffenheit im Zusammenhang mit *Frauenforschung* auseinandersetzt und aufzeigt, inwiefern diese in den letzten 30 bis 40 Jahren auch als politische Praxis zu begreifen ist, greift in ihrer Argumentation zunächst auf die methodologischen Postulate zur Frauenforschung zurück, die 1978 von Maria Mies formuliert wurden. Der Kontext, in dem diese Postulate entstanden, war – so Müller – eine Zeit „des Aufbegehrens gegen asymmetrische Verhältnisse auf allen gesellschaftlichen Ebenen; gegen Kolonialismus, gegen die Unterdrückung und beständige Abwer-

tung von Frauen – und gegen das Webersche Postulat der Wertfreiheit der Wissenschaft" (Mueller 2010:332). Die Forderungen umfassen somit beispielsweise:

- „Das Postulat der Wertfreiheit, der Neutralität und Indifferenz gegenüber den Forschungsobjekten ist durch bewusste Parteilichkeit zu ersetzen.
- Die Veränderung gesellschaftlicher Verhältnisse wird zum Ausgangspunkt wissenschaftlicher Erkenntnis.
- Die Wahl des Forschungsgegenstandes wird abhängig gemacht von den allgemeinen Zielen sowie den strategischen und taktischen Erfordernissen der Frauenbewegung." (Mies 1978)

Der älteste feministische epistemologische Ansatz ist die *feministische Standpunkttheorie*. Diese geht davon aus, nur „der Standpunkt der Unterdrückten könne die realen gesellschaftlichen Verhältnisse zum Vorschein bringen und so dazu führen, sie zu verändern" (Singer 2010:287f). Sie ist zudem davon überzeugt, dass nur von einem solchen Standpunkt aus, die „zerstörerischen Implikationen männlich dominierter Wissenschaft und Technologie aufgezeigt und überwunden werden [könnten]" (Singer 2010:288).

Ganz anders als dieser und damit in kontroverser Position zu den anderen Bewegungen feministischer Wissenschaftskritik, geht der *feministische Empirismus* davon aus, dass die methodisch in Beobachtung, Messung und Experiment gegründete Erfahrung als Grundlage der Erkenntnis zu verstehen sei. Der Begründungs- und Rechtfertigungszusammenhang von wissenschaftlichem Wissen wird als ausschlaggebend angesehen, während hingegen der Entstehungszusammenhang als wissenschaftsextern begriffen wird. Damit verbunden ist eine Forderung nach einer Wertfreiheit der Wissenschaften (vgl. Singer 2010:288f), ohne zu verleugnen, dass der Kontext, in dem wissenschaftliche Ergebnisse hergestellt und verbreitet werden, im wissenschaftlichen Handeln nicht auch relevant wäre.

Die *postmoderne Epistomologie* stellt Vernunft und Wahrheit wiederum in Frage und radikalisiert das feministische Paradigma des „situierten Wissens". Mona Singer fasst die Voraussetzungen dieser Perspektive folgendermaßen zusammen:

„Alles, was wir haben können, sind Konstruktionen; jedes wissenschaftliche Wissen ist eine Konstruktion; Fakten sind ideologisch geladenen Tatsachen (im buchstäblichen Sinn); wissenschaftliche Erkenntnis ist prinzipiell mit Macht verbunden und nicht mit Wahrheit." (Singer 2010:289)

Im Rahmen dieser – größtenteils Weißen feministischen Bewegungen – haben Wissenschaftskritikerinnen wie zum Beispiel Martha Mies, Sandra Harding und Nancy Fraser seit den 1980er Jahren systematisch versucht, das dominante wissenschaftliche Wissen auf seine Geschlechtsblindheit hin zu überprüfen und seine Mängel zu korrigieren (vgl. Singer 2010:285). Diesen folgten teilweise zeitgleich – größtenteils aber in Reaktion auf die Weiße Bewegung – Schwarze feministische Wissenschaftlerinnen wie Audre Lorde, Gayatri Chakravorty Spivak und Chandra Mohanty, die die bereits vorhandene Wissenschaftskritik um Schwarze, postkoloniale und antirassistische Perspektiven erweiterten. So entstand unter anderem zeitgleich zu den Postulaten, die 1978 in Deutschland formuliert wurden, das Statement des Kollektivs Schwarzer Lesben Feministinnen, des Combahee River Collective CRC, in den USA. In diesem führten sie in die feministische Analyse den Gedanken der Intersektion heterogener antagonistischer Verhältnisse ein (vgl. Gutiérrez Rodríguez 2010:269). Der *black feminist standpoint,* der von Patricia Hill Collins entwickelt wurde, hat das Ziel, vor allem afro-amerikanische Frauen zu ermächtigen, weswegen sie es als zentral ansieht, deren spezifische Erfahrungen in die Diskurse einzubringen und damit „eurozentristische, kolonialistische, rassistische und sexistische Macht- und Denkverhältnisse zu reflektieren und zu brechen" (Singer 2010:290). Der *black feminist standpoint* lässt sich für die Fragestellung dieser Arbeit gewendet als einen *PoC feminist standpoint* am ehesten übertragen. Denn die befragten Frauen in dieser Erhebung sind entweder selbst PoCs[3] oder erfahren zumindest die Zuschreibung, in unterschiedlichen Zusammenhängen als Nicht-Deutsch wahrgenommen zu werden, obwohl sie ihren Lebensmittelpunkt auf Dauer in Deutschland hatten und/oder haben.

Die feministischen Bewegungen eint letztlich also vor allem verstärkt seit den 1980er Jahren das Ziel zu hinterfragen, „was eigentlich gewusst werden kann" und wie das „Wissen" einerseits durch die Person beeinflusst wird, die selbiges (im Rahmen von zum Beispiel wissenschaftlichen Analysen und Interpretationen) herstellt und wie es andererseits in Abhängigkeit zu dem gesellschaftlichen Kontext steht, in dem es generiert wird. Weiterhin eint sie der Impetus einer explizit politischen Wissenschaft. Letzteres findet sich auch in der Bewegung der im Rahmen der Frankfurter Schule begründeten Kritischen Theorie, wenn gefordert wird, dass

3 Wobei die Zuschreibung an dieser Stelle durch mich erfolgt und nicht einer expliziten Selbstpositionierung der Befragten entspricht.

„der Blick des Theoretikers auf soziale Strukturen und Prozesse sich nicht damit begnügen kann, die bloße Faktizitiät des gesellschaftlichen Status quo zu registrieren. Mehr noch fällt ihm die Aufgabe zu, die nicht zu legitimierende Herrschaft und Gewalt dieses Zustands zu Bewusstsein zu bringen und unter Kritik zu stellen.“ (Messerschmidt 2012:7)

Viele der von feministischen Wissenschaftlerinnen aufgestellten Forderungen lassen sich auf die Anforderungen und Ausgangslagen der rassismuskritischen Migrationsforschung übertragen. Auch diese entspringt ursprünglich politischen Bewegungen, stellt radikal gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse in Frage und ist in ihren wissenschaftlichen Anliegen nicht ohne den gesellschaftlichen Kontext, in dem Forschung durchgeführt wird, zu denken. Die verschiedenen Bewegungen verfolg(t)en zwar teilweise unterschiedliche Ziele und nutz(t)en voneinander abweichende Methoden. Doch sie sind sich einig in dem Wunsch, mit den eigenen Anliegen gehört zu werden und nicht (mehr) marginalisiert und diskriminiert zu werden. So kontextualisierte rassismuskritische Migrationsforschung kann also nicht „neutral“ sein, sondern ist immer auch ein Teil politischer Praxis. Gleichzeitig ist Wissenschaft gegenwärtig strukturell so angelegt, dass sie eigentlich unabhängig von politischen Zielen und Bewegungen handlungsfähig sein sollte. Ihr wohnt – zumindest theoretisch – eine gewisse Freiheit inne, auch ohne ein speziell politisch relevantes Ziel, nach Erkenntnis suchen zu dürfen. Im Kontext von Migrationsforschung, deren Ergebnisse für eine sich immer stärker als Migrationsgesellschaft zeichnende Gesellschaft jedoch in hohem Maße alltags- und damit auch politisch relevant sind, lässt sich aus meiner Sicht eine wirkliche Trennung von politischer Praxis und wissenschaftlicher Forschung nicht vornehmen. Genau wie bei gender, liegt mit *race* eine Differenzlinie vor, die in hohem Maße die gesellschaftliche Hierarchiestruktur mit all ihren Ausschlüssen und Diskriminierungen bestimmt und deren Herrschaftswirkung aktiv ins Bewusstsein gebracht werden muss, um ihr „verkanntes“ Wirken, ihre symbolische Herrschaft, transparent und damit veränderbar zu machen. Migrationsforschung und insbesondere rassismuskritische Forschung steht somit auch immer zumindest zum Teil in Wechselwirkung mit politischer Praxis und kann selbst als eine solche gesehen werden. Sehr prägnant fasst dies auch Beate Krais in ihrem Band über den Habitusbegriff Bourdieus zusammen:

„Unsere Begriffe sind nicht nur dazu da, Duftmarken in der scientific community zu setzen oder ein staunendes Publikum zu beeindrucken, auf dass Forschungsgelder fließen und Reputation sich mehren möge, sie wandern in den Alltag, in das Alltagsverständnis von sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Zusammenhängen und stabilisieren

Herrschaftsverhältnisse und Ungerechtigkeiten oder tragen zu ihrem Abbau bei“ (Krais/ Gebauer 2008:17).

ZUR METHODE DER GROUNDED THEORY

Entgegen dem Trend in den 1960er Jahren, in dem sich vor allem in den USA ein starker wissenschaftlicher Zweig immer mehr in eine Forschungsrichtung entwickelte, die über das Testen von Hypothesen an und mit repräsentativen Stichproben versuchte, *objektive* Wahrheiten zu finden, etablierten Barney Glaser und Anselm Strauss mit ihrem 1967 erschienenen Werk „The Discovery of Grounded Theory. Strategies of Qualitative Research.“ eine Theoriebildung, die von den Daten selbst ausgeht und somit in den Daten verankerte Theoriekonzepte schafft (vgl. Glaser/Strauss 2009; Mruck/Mey 2011:11; Glaser/Tarozzi 2011:53). Diese Vorgehensweise steht einem Ansatz entgegen, der noch vor der Erhebung aus vorhandener Theorie Hypothesen entwickelt und diese anschließend anhand des gesammelten Datenmaterials überprüft. Die auf das Datenmaterial fokussierte, abwechselnd induktiv sowie deduktiv vorgehende qualitative Methode der Grounded Theory lässt sich somit als eine Art politisch-wissenschaftliche Widerstandsbewegung begreifen, die sich dagegen wehrt, scheinbar objektive Wahrheiten durch experimentelle Versuche beweisen zu können.[4] Sie öffnet sich stattdessen für eine Form explorativer Wissenschaft, die bereit ist, in erhobenem Datenmaterial wirklich Neues, auch Verstörendes und Ambivalentes zu entdecken, ohne dass solches zwingend in jedem Datenmaterial zu finden sein muss.

Der epistemologische Hintergrund der Grounded Theory gründet dabei auf einer Kombination der eben kurz in ihren Kernaussagen skizzierten Theorien des symbolischen Interaktionismus und dem Pragmatismus, so dass das Hauptaxiom der Grounded Theory mit Strauss und Corbin folgendermaßen noch einmal zusammenfassend beschrieben werden kann: „Knowledge is created through action and interaction. It arises through acting and interacting of self-reflective beings“ (Corbin/Strauss 2008:2). Durch ihren intensiven Fokus auf das Datenmaterial machte die Grounded Theory es möglich, forschungsrelevante Ergebnisse zu erhalten, ohne dabei eine repräsentative Stichprobe im Sinne quantitativ orientier-

4 Jörg Strübing bezeichnet sie als ein „Produkt der Rebellion“ (STRÜBING 2008:8), Barney Glaser als „Bombe“, die in der damaligen Forschungslandschaft einschlug (vgl. Glaser/Tarozzi 2011:53).

ter Forschungsdesigns erreichen zu müssen. Durch den Einsatz der Grounded Theory konnten nun auch Wissenschaftler_innen mit weniger finanziellen und personellen Kapazitäten fundierte Tiefenanalysen mit dichtem, aussagekräftigem Material durchführen, wobei die Qualität der Daten und nicht ihre Quantität im Vordergrund steht. Katja Mruck spitzt dies in der Formulierung zu: „GTM, […] (was) offered as a strategy of (self) empowerment for the „scientific proletariat" against the „theoretical capitalists", […]" (Mruck/Mey 2008:516). Diese auf das Material konzentrierte Herangehensweise, die eine Voraussetzung dafür schafft, Datenmaterial auf bisher Verdecktes, noch nicht Gedachtes und auch auf verschleierte Machtverhältnisse hin zu untersuchen, ist somit gerade in der geisteswissenschaftlichen Forschung ein wirkungsvolles Analyseinstrument.

Im Laufe der Jahre veränderte sich die Herangehensweise an die Grounded Theory und „what was initially grounded theory has evolved into many different approaches to building theory grounded in data" (Corbin/Strauss 2008:viii). So trennten sich Glaser und Strauss bereits nach ihrer ersten gemeinsamen Veröffentlichung. Glaser vertritt trotz seiner pragmatistischen Wurzeln noch bis heute die Norm, dass Forschende versuchen sollten, sich ganz von Vorannahmen freizumachen, um so völlig unbelastet in die Analyse von Daten einzutauchen und lehnt zudem eine systematische Matrix für den Kodierungsprozess ab. Swohl Strauss und Corbin als auch Kathy Charmaz gehen hingegen davon aus, dass die Interpretation eine_r Forscher_in immer durch vorher bekannte Theorien und Vorerfahrungen beeinflusst ist und dieses Vorwissen im Sinne einer theoretischen Sensibilität auch hilfreich und notwendig bei der Erarbeitung von neuen theoretischen Konzepten sein kann (vgl.Strübing 2008:70ff). Charmaz (2006) geht noch einen Schritt weiter. Sie entwickelt die gemeinsame Grundlage des symbolischen Interaktionismus fort und beruft sich zudem auf sozial konstruktivistische Theorien. Hierbei postuliert sie, dass die komplette Interpretation des_der Forschenden in erster Linie aus der Erfahrungswelt der_des Forschenden heraus konstruiert ist und nicht notwendig etwas mit dem zu tun hat, welche Bedeutungen die befragten Personen mit dem von ihnen Gesagten verknüpfen (vgl. O'Neil Green u.a. 2008:473). Bei Charmaz ist die Rolle der Forschenden also so zentral, dass sie fast schon zur Selbstbeschauung wird. Die drei gegenwärtig existierenden Hauptrichtungen der Grounded Theory, die *emergente* (Glaser 1992), die *systematische* (Straus/Corbin 1998) und die konstruktivistische (Charmaz 2006), unterscheiden sich demnach vor allem in der Sichtweise auf die Interpretationsrolle des_der Forschenden (vgl. Bryant/Charmaz 2008: 472). Jede dieser Variationen bietet einen sehr eigenen Zugang zur Entwicklung und Entdeckung von neuen Theorien und Annahmen an, wobei sie ein gemein-

sames Ziel verfolgen: nämlich einen „professional body of empirical knowledge“ (Corbin/Strauss 2008:viii) zu generieren.

Ein zentrales Anliegen wird es im Folgenden sein, die im Rahmen dieses Forschungsprojekts gewählte analytische und interpretative Vorgehensweise transparent zu machen und zu begründen, so dass sie auch von Forschenden nachvollzogen werden kann, die mit anderen wissenschaftlichen Paradigmen arbeiten. Handlungsleitend bei der methodischen Herangehensweise war im Rahmen dieser Studie die systematische Vorgehensweise, so wie Corbin und Strauss (2008) sie beschreiben. Corbin und Strauss gehen auf der Grundlage des symbolischen Interaktionismus durchaus davon aus, dass es so etwas wie eine „gemeinsame Wahrheit“ gibt, die gefunden werden kann, und behaupten gleichzeitig nicht, dass sie als Forschende dazu in der Lage sind, sich in ihrer Perspektive auf das zu analysierende Material von eigenen Vorerfahrungen und theoretischen Einflüssen frei zu machen. Wichtig ist für sie, dass die Forschenden diese eigene Vorgeprägtheit, soweit selbige ihnen bewusst ist, maximal offenlegen, damit Interpretationsleistungen des Materials besser intersubjektiv nachvollzogen werden können.

Um den theoretischen Rahmen transparent zu machen, mit dem innerhalb dieses Projekts gearbeitet wurde, wurde im dritten Kapitel bereits ausführlich dargelegt, wie die theoretischen Perspektiven der Kultursoziologie Bourdieus sowie die Konzepte der Postcolonial Studies im Hinblick auf die Forschungsfrage analysiert und für die Auswertung der Interviews genutzt werden können. Beide Ansätze gehen davon aus, dass Machtstrukturen häufig unsichtbar sind, wobei sie sich bei Bourdieu in den Körpern und im Habitus der Mitglieder einer Gesellschaft wiederfinden (inkorporieren). Aus Perspektive der postkolonialistischen Theoretiker_innen zeigen sie sich zudem in gewaltvollen gesellschaftlichen Diskursen. Für beide theoretische Zugänge ist also eine induktive Herangehensweise an das Datenmaterial notwendig, um auch die impliziten Botschaften „entdecken“ und herausarbeiten zu können, die über alltägliche Bedeutungs(re-)konstruktionen hinausgehen. Discovery (Entdeckung) ist dabei ein häufig genutzter Begriff im Rahmen der Grounded Theory[5], wobei dies leicht zu Missverständnissen führen kann, da es, wie Strübing ausführt, bei Strauss letztlich um eine „pragmatistische Vorstellung einer aktivistischen durch Handeln, d. h. Arbeiten, hervorgebrachten Bedeutung von Objekten“ (Strübing 2008:13) geht.

5 So ist auch das Ursprungswerk, welches 1967 noch von Glaser und Strauss zusammen herausgegeben wurde, mit dem Titel „The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research“ (Glaser/Strauss 2009) überschrieben.

Wesentlich ist dabei die „Akteursorientierung, die jenseits von Determinismus und Nondeterminismus die *Entscheidungen und Optionen von Akteuren, deren Bedingungen und Konsequenzen* in den Blick nimmt“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:193; Hervorh. d. Verf.). Gerade dieser Fokus auf die Begründungslogiken der Akteur_innen macht die Grounded Theory so fruchtbar für die hier bearbeitete Fragestellung nach der (Nicht-)Teilnahme an Weiterbildung, da diese ja auf eine Exploration der zugrunde liegenden Begründungen von Entscheidungen für oder gegen Teilnahme an Weiterbildung zielt.

Ziel der Methode ist es, eine Grounded Theory, eine gegenstandsbezogene Theorie zu entwickeln. Strauss formuliert: „Eine Grounded Theory ist eine gegenstandsverankerte Theorie, die induktiv aus der Untersuchung des Phänomens abgeleitet wird, welches sie abbildet“ (Strauss/Corbin 1996:7). Sie muss dabei vier zentrale Kriterien „zur Beurteilung ihrer Anwendbarkeit auf ein Phänomen erfüllen: *Übereinstimmung* (mit dem Gegenstandsbereich), *Verständlichkeit* (für die befragten Personen und Praktiker_innen des Bereichs), *Allgemeingültigkeit* (für Anwendungsbereiche, die mit dem untersuchten Bereich in einem direkten Kontext stehen) und *Kontrolle* (des Handelns, das sich auf das Phänomen bezieht[6]). Des Weiteren sollten die Bedingungen, auf welche sich die Theorie bezieht, eindeutig offengelegt werden“ (vgl. Strauss/Corbin 1996:8, Hervorh. i.O). Mit der Methode der Grounded Theory lässt sich also ein bestimmtes Phänomen genauer betrachten, wie zum Beispiel die Frage danach, wie sich die Zuschreibung von gesellschaftlicher (Nicht-)Zugehörigkeit auf die Teilnahme an Weiterbildung auswirkt. Dabei werden in diesem Kontext relevante Begriffe, die in einer bestimmten Beziehung zueinander stehen, gesucht und entwickelt, um dadurch zu einer gegenstandsbezogenen Theorieentwicklung zu kommen.

Die Methode der Grounded Theory schreibt dabei keine besonderen Erhebungsformen vor. Zentral beim Erheben von Daten aller Art ist vielmehr der ineinander verwobene Prozess von Sampling und Theoriegenerierung nach dem Prinzip des Theoretical Sampling, auf das unten noch ausführlicher eingegangen wird (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:189). Im Kontext einer Untersuchung von migrantischen Frauen, deren Stimme – wie oben bereits erwähnt – im Rahmen der bisherigen Forschungsansätze in der Weiterbildung bisher nur wenig bis gar kein Gehör geschenkt wurde, scheint die Methode des Interviews, mit einem

6 Strauss/Corbin definieren den Punkt Kontrolle genauer: „Die Theorie eignet sich zur Handlungskontrolle, da die Hypothesen über Beziehungen zwischen Konzepten systematisch von konkreten Daten abgeleitet sind, die mit dem (und nur diesem) Phänomen im Zusammenhang stehen“ (Strauss/Corbin 1996:8).

Setting, in dem sie sich äußern und ihre Stimme hörbar machen können, am besten geeignet. Durch die Mischung von deduktiven und induktiven Herangehensweisen bei der Grounded Theory, die Wert darauf legt, dass sie nicht versucht, vorformulierte Hypothesen anhand des Materials zu verifizieren, sondern offen dafür bleibt, im Material selbst nach möglichen Hypothesen zu suchen, die dann durch weiteres Material bekräftigt oder wieder verworfen werden, wird ein Raum geschaffen, um diese Stimmen so wahrzunehmen, dass nicht lediglich bekannte Thesen und Vorurteile wiederholt werden, sondern neue Erkenntnisse generiert werden können. Aus dem erhobenen Datenmaterial selbst werden zunächst Hypothesen induktiv generiert, welche in einem zweiten deduktiven Schritt anhand weiteren Materials verifiziert oder verworfen werden. Dieses neue Material wird dann wiederum auch auf „Neues" untersucht, was sich induktiv aus diesem ableiten lässt, um daraus neue Hypothesen zu entwickeln, die schließlich in weiterem Material deduktiv überprüft werden. So wechseln sich beide Vorgänge immer wieder miteinander ab und befruchten sich gegenseitig (vgl. Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:191). Im Folgenden sollen nun zunächst die Konzepte des Theoretical Sampling sowie der Theoretischen Sättigung vorgestellt und anschließend der Zugang zum Feld sowie der Vorgang der Datenerhebung beschrieben werden, so, wie selbiger im Rahmen dieses Projekts durchgeführt wurde.

Theoretical Sampling, Theoretische Sättigung und Feldzugang

Ein Sample, das nach der Methode des *Theoretical Sampling* festgelegt wird, ist eines, das nur im Prozess des Analyseverfahrens entstehen kann. Es kann also im Gegensatz zu anderen Samplingverfahren nicht vor Beginn des Forschungsprozesses schon festgelegt werden. Grundsätzlich hängt es natürlich von der Forschungsfrage ab, und der_die Forschende überlegt im Vorhinein, welche Personengruppe vermutlich die richtige wäre, um die eigene Forschungsfrage zufriedenstellend beantworten zu können. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit ist das die heterogene, weit gefasste Gruppe der Frauen, denen durch die Mehrheitsgesellschaft ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird und die zwischen 25 und 50 Jahre alt sind. Ich habe mich bewusst gegen eine Erweiterung des Samples entschieden, die männliche Personen mit und ohne sowie weibliche Personen ohne einen sogenannten Migrationshintergrund hätte miteinschließen können. Dies hätte zwar eine Kontrastierbarkeit mit jenen Gruppen ermöglicht, doch zum einen liegen in der Erwachsenenbildungswissenschaft bereits zahlreiche Studien der Adressatenforschung zu Teilnahmegründen für die Personengruppe ohne einen zugeschriebenen Migrationshintergrund vor, so dass ein Vergleich

mit vorhandenen Ergebnissen möglich und im Auswertungsteil auch immer wieder berücksichtigt wird. Zum anderen reduzierten sich die zeitlichen und personellen Ressourcen auf mich als größtenteils allein an diesem Projekt arbeitende Forscherin. So fiel letztlich die Entscheidung, sich lediglich auf die Gruppe der weiblichen Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund zu konzentrieren, um eine sinnvolle und praktikable Durchführung des Projekts möglich zu machen.

Innerhalb dieser so vordefinierten Gruppe selbst wird die Wahl der einzelnen Personen dann nur noch von den sich entwickelnden theoretischen Konzepten geleitet. So ist eine weitere Besonderheit an diesem Sampling-Vorgang, dass es nicht sozialstatistische Daten, bestimmte kontrollierbare Variablen oder ähnliche Rahmenbedingungen von Personen sind, die die Auswahl der jeweils nächsten Interviewpartnerin bestimmen, sondern die im Rahmen der Datenauswertung entwickelten theoretischen Konzepte. „[…] in theoretical sampling the researcher is not sampling persons but concepts“ (Corbin/Strauss 2008:144). Diese gilt es zu überprüfen, indem weitere Personen befragt werden, bei denen ähnliche Begründungsmuster vermutet werden, und auch solche mit ins Sample genommen werden, von denen eine möglichst gegensätzliche oder strukturell andere Argumentation erwartet wird. Theoretische Konzepte waren in dem vorliegenden Projekt zum Beispiel Vermutungen wie: „Der Grund für die Nichtteilnahme an Weiterbildung ist die fehlende frei verfügbare Zeit, weil die Kinderbetreuung zu viel Raum einnimmt“, „Der Grund für die Nichtteilnahme ist das Lebensalter über 40 Jahre, da damit fehlende Berufsperspektiven einhergehen.“, oder auch „Die Schwierigkeiten in der deutschen Schriftsprache lassen Personen von einer Teilnahme absehen.“ Wenn im Interviewmaterial solche Begründungen gefunden werden konnten, wurden folgend Interviewpartnerinnen gesucht, die keine Kinder hatten, jünger als 40 waren beziehungsweise das Deutsche als Erstsprache sprachen und in Deutschland zur Schule gegangen waren. So konnte geprüft werden, welches zentrale Gründe für die (Nicht-)Teilnahme sein können, wenn die zuerst genannten Begründungsmomente wegfallen. Diese Suche nach möglichst gegensätzlichen Aussagen und Begründungszusammenhängen wird auch als Prinzip der „maximalen Varianz“ bezeichnet.

„Theoretical Sampling is a method of data collection based on concepts/themes derived from data. The purpose of theoretical sampling is to collect data from places, people and events that will maximize opportunities to develop concepts in terms of their properties and dimensions, uncover variations, and identify relationships between concepts.“ (Corbin/Strauss 2008:143)

Ein entwickeltes Konzept wird dabei verifiziert oder wieder verworfen und so lange überprüft, bis es in „seinen Eigenschaften, Bedingungen und Folgen vollständig erfasst wird […]“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:195). Durch die systematische Prüfung der jeweiligen Gegenthese am qualitativen Material wird es möglich, voreilige Behauptungen zunächst unmittelbar formulierter Thesen aufzudecken und einzuschränken.

Die Rolle des_der Forscher_in ähnelt beim Theoretical Sampling der einer Detektivin, die den entwickelten Konzepten folgend nach neuem Material sucht, ohne zu wissen, wohin die Suche führen wird und dabei immer offen dafür bleibt, völlig Neues im Material zu entdecken. Corbin führt dazu aus:

> „This responsive approach makes sampling open and flexible. Concepts are derived from data during analysis and questions about those concepts drive the next round of data collection. The research process feeds on itself […].“ (Corbin/Strauss 2008:144).

Das theoretische Sampling wird so lange durchgeführt, bis durch das Erheben von neuem Datenmaterial keine relevanten neuen Erkenntnisse mehr gewonnen werden können und die von dem/der Forscher_in im Laufe des Prozesses bestimmten „zentralen“ Kategorien mit Informationen gesättigt sind. Wann diese *Theoretische Sättigung* erreicht ist, liegt in der Entscheidung der/des Forscher_in. Da es in der realen Umsetzung nicht möglich ist, zu einem Punkt zu kommen, an dem wirklich gar keine neuen Erkenntnisse mehr zu den Kategorien dazukommen, liegt es in der Verantwortung des/der Forscher_in zu entscheiden, wann genug Material erhoben wurde, um eine Kategorie umfassend mit ihren Eigenschaften und Dimensionen erfassen zu können. Alles, was dann nicht abgedeckt werden konnte, muss schließlich als Limitation der eigenen Studie akzeptiert und transparent gemacht werden (vgl. Corbin/Strauss 2008:149). Im konkreten Fall dieser Arbeit hatte ich bereits nach zehn Interviews zunächst die Wahrnehmung, die zentralen Begründungslogiken erfasst zu haben. Einzelne Argumentationslinien, wie zum Beispiel der Wunsch danach, als anerkannter, gleichberechtigter Teil dieser Gesellschaft zu gelten, die Inhalte von Weiterbildung auch beruflich weiterverwerten zu können, die sprachlichen Anforderungen von Weiterbildung zu bewältigen u. a. wiederholten sich in den Interviews. Nach einer detaillierten Auswertung dieser Interviews, die darauf hinauslief, die Zugehörigkeitskategorie als eine zentrale zu bestimmen, bestand jedoch der Bedarf, speziell diese Kategorie nochmal anhand eines weiteren Interviews zu prüfen. Bewusst wurde für das letzte Interview eine Person ausgewählt, die an unterschiedlichen Weiterbildungen teilnimmt, über einen akademischen Bildungsabschluss verfügt, sehr gut (wenn auch nicht erstsprachlich) deutsch spricht und

anscheinend alle Kriterien erfüllt, um sich zu dieser Gesellschaft zugehörig wahrzunehmen. Als sich auch in diesem Interview herausstellte, dass das Thema der Zugehörigkeit ein zentrales für Weiterbildungsentscheidungen blieb, wurde die Erhebung für dieses Projekt abgeschlossen.

Einen Zugang zu den Interviewpartnerinnen für das Sample zu finden, welche sich ja zu einem großen Teil weit weg von meinem eigenen sozialen Umfeld bewegen, stellte sich als eine besondere Herausforderung heraus. Es schien eine Art unsichtbarer Grenze zu geben zwischen meiner eigenen Lebenswelt und der Welt der Frauen, die sich außerhalb von offiziellen Institutionen, Migrantenselbstorganisationen und ähnlichem befindet. Auf der Suche nach Interviewpartnerinnen kam ich zunächst in Kontakt mit für mich als Forscherin leichter ansprechbaren Frauen, die – wenn gegenwärtig auch nicht an Weiterbildung – doch aktiv am gesellschaftlichen Leben teilnehmen, indem sie zum Beispiel über ihren Beruf in Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft stehen. Über diese Frauen hoffte ich einen Kontakt auch zu den Frauen herstellen zu können, die sich weitab von meinem eigenen Lebensumfeld bewegten. Tatsächlich stellte sich heraus, dass der Zugang zu Interviewpartnerinnen am besten über Personen meines persönlichen Umfelds möglich war, die bereits mit den jeweiligen Frauen vertraut waren und die den ersten Kontakt zwischen uns herstellten. Sie halfen dabei, mögliche Ängste vor der Interviewsituation zu reduzieren. So erklärten sich befreundete Kursleiterinnen aus Deutschkursen sowie Freundinnen mit Migrationshintergrund bereit, in ihren Klassen beziehungsweise in ihrem eigenen Umfeld für eine Teilnahme an den Interviews zu werben und den Kontakt herzustellen. Auf diese Weise war es möglich, Zugang zu elf Frauen zwischen 25 und 50 Jahren, aus elf verschiedenen Herkunftsländern mit unterschiedlichen Berufs- und Bildungsabschlüssen und unterschiedlichen Lebenslagen sowie diversen Migrationsgeschichten zu erhalten. Alle diese Frauen haben seit vielen Jahren ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland oder planen, ihn auf Dauer in Deutschland zu haben. Einige von ihnen haben bereits in unterschiedlicher Form an Weiterbildung teilgenommen[7]. Verzichtet wurde aufgrund der zeitlichen und personellen Begrenztheit des Projekts auf einen kontrastiven Vergleich mit männlichen Personen und auf den Vergleich mit Personen ohne Migrationshintergrund, wobei Daten zu letzteren über bereits vorliegende Forschungsergebnisse inhaltlich ergänzt werden konnten. Es fehlen im Sample weiterhin berufserfolgreiche Frauen in Führungspositionen sowie solche, die sich trotz ihres Migrationshintergrundes

7 Vgl. die Einleitung des folgenden Kapitels für eine genauere Übersicht darüber, welche der Befragten bereits an welcher Form von Weiterbildung teilgenommen hat.

vollständig als deutsch identifizieren. Es kann vermutet werden, dass deren Teilnahmegründe sich nicht von denen der Mehrheitsangehörigen unterscheiden werden und eine Befragung dieser Frauen wenig Migrationsspezifisches ergeben würde. Letztlich wäre diese These aber in einem weiteren Schritt zu prüfen, um sie bestätigen zu können.

Alle Begegnungen fanden im Lebensumfeld der Befragten statt; dies entweder direkt bei ihnen zu Hause oder in ihrem Stadtteil in der Nähe der Wohnung, so dass ich mir jeweils einen persönlichen Eindruck von der unmittelbaren Lebenswelt der Interviewpartnerinnen machen konnte. Zudem trug die Umgebung zu einer vertrauensvolleren Interviewsituation bei, da sich die Interviewpartnerinnen in einer ihnen bekannten Umgebung befanden. Meine gesellschaftliche Position als Woman of Color stellte, wie in der Reflexion eben schon ausgeführt, einen weiteren Türöffner dar, denn über den gemeinsam geteilten Aspekt des „Migrationshintergrunds" stellte sich in meiner Wahrnehmung bei den befragten Frauen schnell ein „Wir-Gefühl" ein. So stellten die Interviewpartnerinnen über den wiederholten Gebrauch der „Wir"-Formulierung verbal ein Bündnis mit mir her, das sich über das gemeinsame „nicht deutsch bzw. anders sein" definierte. Auf der anderen Seite wurde mir als „Frau von der Universität" auch mit einer bestimmten Unsicherheit begegnet und ich nahm immer wieder den Wunsch der Befragten wahr, im Gespräch mit mir nicht „dumm" wirken zu wollen. Hinzu kam bei einigen der Befragten, dass ihnen in der Sprache, in der das Interview geführt wurde (Deutsch oder Englisch), an einigen Stellen der Wortschatz fehlte, um das, was sie sagen wollten, für sich subjektiv präzise ausdrücken zu können. Dies schränkte die Kommunikationsmöglichkeiten in der Interviewsituation teilweise ein. Frauen, die sich illegal in Deutschland aufhalten, waren zudem besonders vorsichtig, weil ihnen bewusst war, dass das Gespräch mit Hilfe eines auditiven Aufnahmegeräts aufgezeichnet wurde.

Eine auf dem Hintergrund der Grounded Theory durchgeführte Datenerhebung bietet den Freiraum, die Erhebungsinstrumente flexibel dem jeweils aktuellen Analysestand anzupassen. So wurden in jedem Fall ein leitfadengestütztes Interview und anschließend der für die Migranten-Milieus entwickelte Sinus-Fragebogen eingesetzt. Der Interviewleitfaden wurde dabei vor jedem neuen Termin den aktuellen Fragestellungen angepasst, die sich bei der bis zu dem Zeitpunkt vorgenommenen Datenanalyse ergeben hatten. Während am Anfang die Fragen mit einer recht breiten Perspektive das gesamte Feld absuchten, wurden sie im Laufe des Prozesses immer enger und konkreter, um einzelne Ideen von theoretischen Konzepten zu verdichten. So bestimmten am Anfang eher Fragen wie „Kennen Sie Weiterbildungseinrichtungen in Ihrer Stadt?" oder auch „Welche Erfahrungen haben Sie bisher mit Weiterbildungseinrichtungen ge-

sammelt?“ den Interviewrahmen, der oft auch zu einer biographischen Erzählung von unterschiedlichen Erfahrungen mit Lernen allgemein führte. In späteren Interviews wurde dann konkreter nach „dem Empfinden von Zugehörigkeit zur Mehrheitsgesellschaft“ oder auch den eigenen „Zielen, die durch Weiterbildung verfolgt werden (könnten)“ gefragt. Alle Interviews wurden transkribiert und sind im Anhang zu finden. Der zum Abschluss eines jeden Interviews eingesetzte Sinus-Milieu-Fragebogen diente ursprünglich dazu, die befragten Frauen in eines der Sinus-Migranten-Milieus einordnen zu können, mit dem Ziel, die vorgefundenen Begründungslogiken in einen Zusammenhang mit Milieuzugehörigkeit setzen zu können. Dies erwies sich jedoch aus unterschiedlichen Gründen als nicht praktikabel, vor allem auch weil sich herausstellte, dass das durch das Sinus Institut zur Verfügung gestellte Milieuinstrument, welches für den Einsatz in quantitativ großen Gruppen entwickelt wurde, für die Milieueinordnung von einzelnen Individuen nicht geeignet ist. Zudem bleibt die Zuordnung zu den Milieus dem Institut vorbehalten, ohne dass eine wissenschaftliche Transparenz der Kriterien Vorgehensweise hergestellt wird. In der Auswertung wurde daher auf die Daten des Sinus-Milieu-Fragebogens verzichtet.

Offenes Kodieren und das Schreiben theoretischer Memos – zur Auswertung des Datenmaterials

Die von Strauss und Corbin (2008) beschriebenen drei wesentlichen Auswertungsschritte, das offene, das axiale und das selektive Kodieren unterliegen einer bestimmten Reihenfolge. Dabei müssen gerade die ersteren, nämlich das offene und das axiale Kodieren, durch das Sammeln von immer wieder neuem Datenmaterial mehrfach durchgeführt werden, so dass zu fast jeder Zeit im Auswertungsprozess alle Kodierschritte parallel durchgeführt werden (vgl. Strübing 2008:14f). Das offene Kodieren entspricht einem Prozess, in dem die Informationen des Materials maximal systematisiert werden. Das vorhandene Datenmaterial wird nach relevanten Textstellen hin durchsucht, wobei versucht wird, die wesentlichen Phänomene in Form von Kategorien zu labeln und damit für die weitere Analyse aufzubereiten. Im vorliegenden Material sind dies Kategorien wie: „Die Verfügbarkeit von Kapital“, „Habitus in dem Teilnahme begründet liegt“ oder auch eine Kategorie wie: „Diskriminierungserfahrungen“. Es muss dabei vermieden werden, sich auf die bloße Beschreibung des im Material Vorgefundenen zu beschränken. Phänomene bewegen sich vielmehr auf einer Abstraktionsebene, die einen ersten Bestandteil der Theoriefindung ausmachen. So wird zum Beispiel die Erzählung einer Begegnung mit einem Mitarbeiter im Jobcenter nicht kodiert als „Gespräch mit einem Mitarbeiter im Amt“, sondern

allgemeiner gefasst als „Kontakt zu staatlichen Institutionen“. Verschiedene Kontaktformen und Institutionen können auf diese Weise vergleichend in den Blick genommen werden. Eine so gefundene Kategorie bleibt nicht allein stehen, sondern wird durch das Schreiben eines theoretischen Memos ergänzt. „Memo writing is the methodological link, the distillation process, through which the researcher transforms data into theory“ (Bex Lempert 2008:245). Im Memo werden die Eigenschaften und Dimensionen der jeweiligen Kategorie festgehalten. In dem erwähnten Beispiel ist es relevant zu prüfen, welche Art von Kontakt hier stattgefunden hat: Worum ging es? Wo befand sich die Institution? Wann hat der Kontakt stattgefunden? Mit wem? etc. Jede der hier gestellten Fragen, die sich auf Eigenschaften der Kategorie beziehen, hat wieder einzelne Dimensionen. Bei der Frage nach der Eigenschaft: *Mit wem* der Kontakt stattgefunden hat, könnte man sich die einzelnen Unter-Dimensionen anschauen, die sich zum Beispiel beziehen können auf: Welches Geschlecht hatte die_der Kontaktpartner_in? War die Person Weiß oder „of color“? Bestand ein Abhängigkeitsverhältnis? War sie alt oder jung? Agierte sie freundlich oder abweisend? etc. Alle relevant scheinenden Kategorien müssen mit solchen Memos „dicht beschrieben“ und gefüllt werden, damit sie über eine oberflächliche Beschreibung hinaus einen tieferen Aussagewert bekommen.

Wenn beim Schreiben von Memos auffällt, dass wichtig erscheinende Fragen gar nicht beantwortet werden können, muss weiteres Material erhoben werden, welches es ermöglicht, die offenen Fragen zu beantworten und die Hypothesen zu bestätigen oder zu verwerfen. So wurden in dieser Arbeit zunächst Frauen mit Kindern befragt. Als sich herausstellte, dass das „Zeitargument“, das mit der Kinderbetreuung zusammenhing, eine anscheinend sehr dominante Rolle im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme spielte, wurden gezielt Frauen ohne Kinder und solche, die trotz Kindern an Weiterbildung teilnahmen, befragt. So konnten dann weitere dominante Gründe, die unabhängig von dem „sozial anerkannten“ Grund, wegen der Kinderbetreuung keine Zeit für so etwas gehabt zu haben, im Material gefunden und gestärkt werden. Gerade am Anfang sind Memos noch sehr spekulativ, und es scheint keine offensichtliche Verbindungen zwischen ihnen zu geben (vgl. Bex Lempert 2008:247). Es gibt keine genauen Vorgaben, welche Fragen ein Memo beantworten muss und welche unwichtig sind. Die Entscheidungen darüber liegen in den Händen der Forschenden, die sich mit dem Forschungsgegenstand auseinandersetzen. „Whatever works is just fine in a memo: a memo needs only to be the account of a researcher talking to him/herself. Clarity and integration come with the expanding analysis“ (Bex Lempert 2008:249). Beim Schreiben der Memos werden aufgrund des vorhandenen Materials induktiv Hypothesen aufgestellt und bei Bedarf weiteres Mate-

rial erhoben, um selbige deduktiv zu prüfen. So folgt auf die Durchführung und Transkription eines Interviews unmittelbar das offene Kodieren mit dem Schreiben von Memos, aus dem wiederum weitere theoretische Konzepte entwickelt werden, die anhand von folgendem Material verifiziert, modifiziert oder verworfen werden. Induktives und deduktives Vorgehen wechseln sich somit im Rahmen der Methode immer wieder ab.

Für den Kodiervorgang und das Schreiben der Memos wurde in diesem Projekt mit der Analysesoftware MaxQDA gearbeitet, welche speziell für die Auswertung qualitativer Forschungsdaten entwickelt wurde. Ein vollständiger Kodierbaum, der eine Übersicht über alle entwickelten Auswertungskategorien gibt, befindet sich wie bereits erwähnt für eine bessere Nachvollziehbarkeit der Gesamtstruktur im Anhang. Nicht jede dieser Kategorien wurde im Auswertungsprozess berücksichtigt, sondern nur noch jene, die im Rahmen des folgend vorzustellenden axialen und selektiven Kodierens auch weiter als relevant befunden wurden.

Axiales und Selektives Kodieren – Zum In-Beziehung-Setzen von Kategorien

Die im Rahmen des offenen Kodierens gefundenen Kategorien werden in einem zweiten Schritt, dem axialen Kodieren, miteinander in einen Beziehungszusammenhang gesetzt. Strauss und Corbin geben für diese Beziehungen eine bestimmte Systematik vor, die hier zunächst graphisch dargestellt und anschließend erläutert wird.

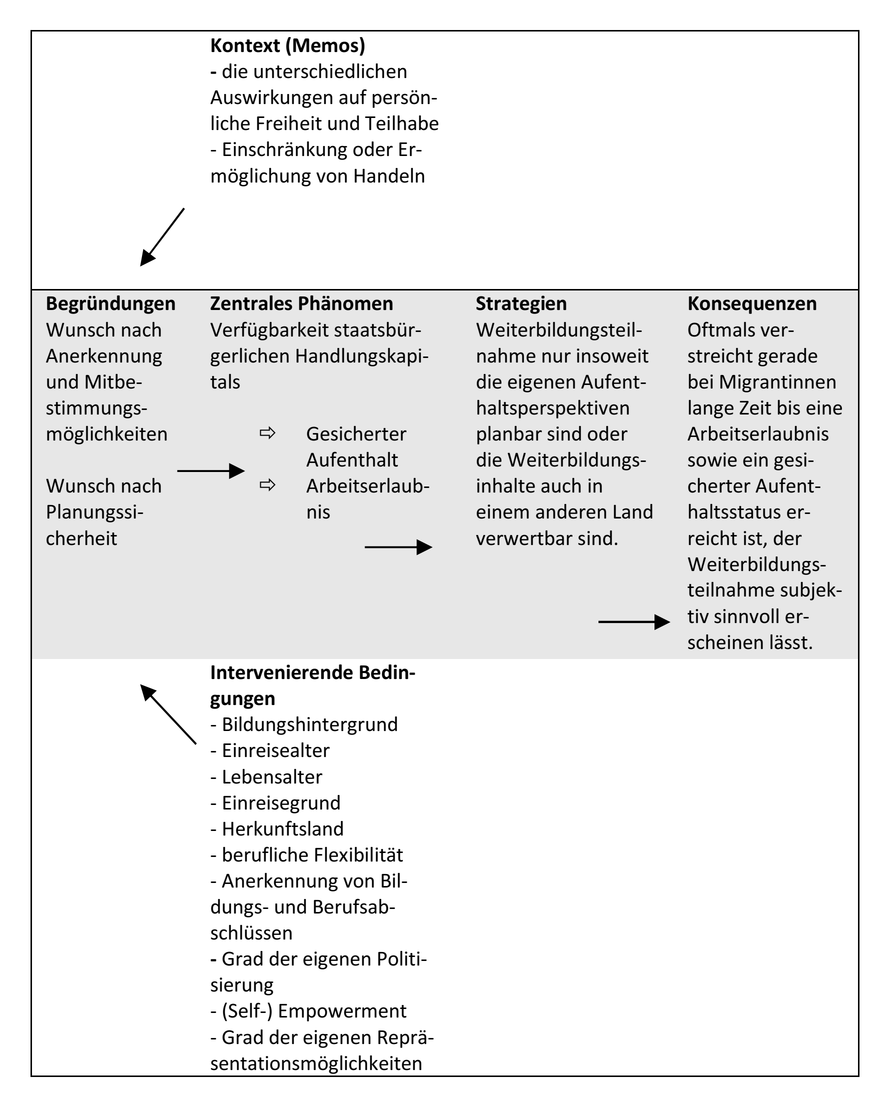
Im Zentrum des axialen Kodierens steht das *zentrale Phänomen*, um das sich alle weiteren Differenzierungen herum gruppieren. „Es dient der genaueren Ausarbeitung von Kategorien (und Subkategorien) sowie deren Beziehung zu anderen Kategorien. Das Kodieren dreht sich hier „um die Achse“ einer Kategorie“ (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2009:205). Ein Beispiel für ein zentrales Phänomen im Kontext dieser Arbeit könnte zum Beispiel die Frage nach der *Verfügbarkeit staatsbürgerlichen Handlungskapitals* sein, die in der unten stehenden Grafik beispielhaft ausdifferenziert wird. Während „der Wunsch nach Anerkennung, Mitbestimmungsmöglichkeiten und Planungssicherheit“ die *Begründung* für die Relevanz der Kategorie „Verfügbarkeit staatsbürgerlichen Handlungskapitals“ liefern kann, ist diese Begründung wiederum abhängig von *intervenierenden Bedingungen*, wie zum Beispiel dem Bildungshintergrund der Person oder bei Migrantinnen auch der Einreisegrund, der sie nach Deutschland gebracht hat. Im *Kontext* finden sich die in den Memos festgehaltenen Eigenschaften und Dimensionen wieder. Wie sehr ist die eigene Handlungsfreiheit durch die (fehlende)

Verfügbarkeit von staatsbürgerlichem Handlungskapital beeinflusst? Welche realen Auswirkungen hat sie auf die Freiheit, Mitbestimmungsrechte und die Möglichkeiten gesellschaftlicher Teilhabe der Personen? Die *Strategien* zeigen auf, welche Handlungsentscheidungen das zentrale Phänomen bei den Personen zur Folge hat, deren Begründungslogiken untersucht werden. In den *Konsequenzen* schließlich werden unabhängig vom Datenmaterial Schlüsse daraus gezogen, welche allgemeinen (gesellschaftlichen) Folgen diese Entscheidungen für die Individuen haben. Das axiale Kodieren dient dazu, die Schlüsselkategorie zu finden, die den Kern der neu gewonnen Theorie ausmacht. Die hier beschriebene Matrix dient dabei als Systematisierungshilfe und hilft, die richtigen Fragen zu stellen. Sie stellt keine feste Vorgabe dar, von der im Prozess nicht abgewichen werden darf. Corbin formuliert:

„The Matrix enriches analysis by helping the analyst sort through the range of conditions/consequences in which events are located and responded to. We do not believe that every possible condition must be brought into the research.“ (Corbin/Strauss 2008:91)

Um die einzelnen gefundenen Konzepte nicht nebeneinander stehen zu lassen, sondern in eine Theorie münden zu lassen, müssen sie miteinander in Beziehung gesetzt und inhaltlich gefüllt werden. Gesucht wird dabei nach der Schlüsselkategorie, die alle gefundenen zentralen Phänomene in einen gemeinsamen diskursiven Zusammenhang setzt. „It is the concept all other concepts will be related to“ (Corbin/Strauss 2008:104). Wenn diese gefunden ist, wird das gesamte Datenmaterial in einem letzten Kodierschritt *selektiv* nur noch auf diese Schlüsselkategorie hin kodiert. In diesem Prozess wird das theoretische Konzept, welches ja durch die einzelnen zentralen Phänomene bereits beschrieben ist, nochmals verdichtet. Wie im Auswertungsteil zu zeigen sein wird, ist die Schlüsselkategorie in dieser Arbeit das Phänomen der „Zugehörigkeit“ in seinen zwei Dimensionen: der wahrgenommenen wie auch der zugeschriebenen Zugehörigkeit zur Gesellschaft. Diese schließt sowohl die Selbstpositionierung als auch die Positionierung durch andere mit ein.

Beispiel für Matrix zum axialen Kodieren



Quelle: angelehnt an Strauss/Corbin 2008, variiert nach Grotlüschen 2003:137

Reichweite und Grenzen bei der Arbeit mit der Grounded Theory

Qualitative Methoden generell und die Grounded Theory im Besonderen sind vor allem für solche Forschungsfelder gut geeignet, für die bisher noch wenig empirische Erkenntnisse vorliegen. Durch das enge Arbeiten am Datenmaterial wird es möglich, sich ein solches Feld explorativ zu erschließen und abgrenzbar zu machen. Dabei ist es nicht wichtig, eine quantitativ große Menge von Datenmaterial zu sammeln. Ausschlaggebend ist vielmehr qualitativ aussagekräftiges Material, das es ermöglicht, gefundene Kategorien trennscharf auszuarbeiten. Hilfreich ist hier vor allem der durch Strauss und Corbin (2008) vorgegebene systematische Kodierungsprozess, der auch eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit der Ergebnisse erleichtert.

Ein Einsatzbereich der Grounded Theory liegt vor allem bei den Forschungsfragen, die eine Frage nach dem „Warum?“ beinhalten und dabei nach subjektiver Begründungslogik fragen. Bereichernd ist dabei, dass sich die Forschenden in der Wahl des theoretischen Hintergrunds, der Erhebungsmethode und des Samplings flexibel nach dem Forschungsgegenstand und den sich entwickelnden theoretischen Konzepten richten können. Auch wenn die Analyseergebnisse nicht als repräsentativ gelten können – im Sinne einer Übertragbarkeit auf eine „große“ Anzahl von Personen – lassen sich die gefundenen Begründungslogiken selbst durchaus verallgemeinern. Es kann also davon ausgegangen werden, dass die aus dem Datenmaterial generierten Begründungsmuster mit ihrer eigenen Logik ähnlich auch bei anderen als den befragten Personen existieren. Für eine Repräsentativität im Sinne der Gütekriterien quantitativer Forschung müssten die gefundenen Ergebnisse in einem zweiten Schritt an einer größeren Stichprobe überprüft werden. Eine Kombination beider Herangehensweisen ist bei größeren Projekten daher eine naheliegende methodische Konzeption. Sie kann im Rahmen eines Forschungsprojekts, das nur von einer Forscherin durchgeführt wird, jedoch nicht realistisch umgesetzt werden.

Der hohe Zeitaufwand, den die Analyse der Daten fordert und die schlechte Planbarkeit des Samplings erschweren den Einsatz der Grounded Theory gerade in zeitlich begrenzten Forschungsprojekten. Neben hohen zeitlichen Ressourcen ist die Notwendigkeit einer Interpretation der Daten in Gruppen, die die Kategorien meist stabiler macht, für viele Forschungsprojekte nur schwer umsetzbar. Schließlich erfordert der starke Einfluss der Interpretationsleistung des_der Forschenden eine hohe Transparenz des Interpretationsvorgangs, deren Gewährleistung eine besondere Herausforderung darstellt.

Oftmals angegriffen wird auch der Anspruch eine „Theorie“ entwickeln zu wollen. Juliet Corbin selbst sagt: „Too often persons do descriptions and call it theory, leaving the reader confused about what is theory and what is not“ (Corbin/Strauss 2008:x). Ein transparenter Umgang mit der Begrifflichkeit der „gegenstandsbezogenen Theorie“, die die Reichweite der entwickelten Theorie verdeutlicht, die sich wirklich nur auf den betrachteten Forschungsgegenstand bezieht und von diesem nicht abstrahierbar ist, ist daher notwendig.

Da die gerade aufgezählten Grenzen und Herausforderungen der Methode häufig beim Einsatz des Instruments nicht ausreichend reflektiert werden und kein adäquater Umgang damit gesucht wird, ist ein schlechter Ruf entstanden, mit dem sich diejenigen, die sich trotzdem für diese Methode entscheiden, in der Scientific Community immer wieder auseinandersetzen müssen. Akzeptiert man die hier genannten Limitationen, bleibt die Grounded Theory jedoch eine wertvolle, sehr kreative Forschungsmethode, die es durch den genauen analytischen Blick auf den Zusammenhang und die Bedeutung der Aussagen im Datenmaterial ermöglicht, den subjektiven Sinn menschlicher Handlungen nachzuvollziehen und dabei den Blick auf strukturell in der Gesellschaft vorhandene Machtverhältnisse nicht zu verlieren. Diese Machtstrukturen finden sich verdeckt im Habitus der befragten Personen und im gesellschaftlichen Diskurs wieder und können mit der subjektorientierten Methode der Grounded Theory sichtbar gemacht und kritisch aufgegriffen werden.

Dritte Zusammenfassung und Reflexion

Im Zentrum der gewählten Forschungsmethode stehen zwei Begriffe: die Interpretation und die Handlung. Während beide Begriffe auf eine stark subjektivistische Sichtweise der Methode hindeuten, richten die gewählten theoretischen Zugriffe der Postkolonialen Theoriekonzepte sowie die Analyseinstrumente Pierre Bourdieus ihren Blick vor allem auf die gesellschaftlich strukturell vorhandenen Herrschafts- und Machtverhältnisse, ohne dabei jedoch die Subjekte aus dem Blick zu verlieren.

Vordergründig scheint es hier einen Konflikt zwischen der vorwiegend auf Gesellschaftsstrukturen fokussierenden theoretischen Herangehensweise und der auf das Subjekt konzentrierten Forschungsmethode zu geben.

Bei genauerem Hinsehen wird jedoch deutlich, dass beide theoretischen Zugriffe sich zwar einerseits darauf konzentrieren, die Machtverhältnisse sichtbar zu machen und ihre Legitimation zu hinterfragen. Gleichzeitig untersuchen sie dabei aber, wie sich diese in den einzelnen Subjekten wiederfinden. Bourdieu entwickelt dazu das Konzept des *Habitus*, welches objektive und subjektive Praxis miteinander vereint. In der Postkolonialen Theorie ist es das Konzept der *diskursiven Praxis*, das die Verbindung von äußeren Strukturen und inneren Haltungen am eindringlichsten verdeutlicht.

So macht es der theoretische Zugriff möglich, auch in den subjektiven Aussagen der Befragten die objektiven Strukturen herauszuarbeiten, die diese in ihren täglichen Diskursen reproduzieren und in ihren Habitus übernommen haben. Gleichzeitig ermöglicht die gewählte, dicht am Datenmaterial arbeitende Methode der Grounded Theory, die Analyse der Selbstwahrnehmungen und Haltungen von Individuen zu fokussieren, in die Argumentationsfiguren der einzelnen Subjekte einzudringen und dadurch sichtbar zu machen, wie (gewaltvolle) äußere Strukturen sich in diesen niederschlagen. Im Rahmen der Frage nach dem „subjektiven Sinn“ von Handlungen und Entscheidungen einzelner Individuen können so also auch gesellschaftlich-strukturell begründete Haltungen und Ein-

stellungen sichtbar gemacht werden. Der scheinbare Konflikt zwischen theoretischem Zugang und gewählter Forschungsmethode wendet sich damit in eine sich gegenseitig befruchtende Komplementarität.

Die Methode der Grounded Theory eignet sich insbesondere für Forschungsbereiche, die noch sehr wenig beforscht wurden, so dass nur wenig Ergebnisse vorliegen, auf deren Grundlage Hypothesen zur jeweiligen Fragestellung entwickelt und überprüft werden können. Da die gegenwärtige Forschungslage in der Erwachsenenbildung die Stimmen der (Nicht-)Teilnehmer_innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund bisher nur wenig in ihren Arbeiten berücksichtigt, verspricht die Grounded Theory somit eine methodische Herangehensweise zu sein, die – bezogen auf die hier bearbeitete Forschungsfrage nach Gründen für und gegen Teilnahme an Weiterbildung – am ehesten Antworten verspricht. Neue Phänomene werden induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt, so dass eine Exploration des Weiterbildungsfeldes in der deutschen Migrationsgesellschaft möglich wird.

Weiterbildungsteilnahme im Kontext von Zuschreibungen, Handlungsspielräumen und Lebenslagen – zu den Stimmen der Befragten

In der folgenden Darstellung der Auswertungsergebnisse geht es nun zentral darum, die im Rahmen der Interviews formulierten und im Rahmen der Auswertung rekonstruierten, subjektiv logischen Gründe der befragten Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund für oder auch gegen Teilnahme an Weiterbildung zu verdeutlichen. Die dabei zu beschreibenden vier Dimensionen nähern sich alle von unterschiedlichen Seiten der Beantwortung der Forschungsfrage. Sie beziehen sich dabei *erstens* auf die Frage nach der subjektiv wahrgenommenen Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft sowie der von außen vorgenommenen Zuschreibung von Zugehörigkeit zur selbigen; *zweitens* auf den Wert staatsbürgerlichen Handlungskapitals, welches sich auf die Verfügbarkeit von Rechten bezieht, was die Gewährung beziehungsweise Einschränkung bestimmter Handlungsoptionen beinhaltet; *drittens* auf die Verfügbarkeit von kulturellem Kapital, zu dem in diesem Zusammenhang zentral die (Schrift-)Sprachkompetenzen im Deutschen, die (anerkannten) Bildungs- und Berufsabschlüsse und die Kenntnis der Spielregeln im Weiterbildungsfeld gehören sowie schließlich *viertens* auf migrationsunspezifische Begründungsmuster wie das Interesse am vermittelten Thema, die Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildung sowie Gründe, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Geschlechterrollen stehen, welche sich durch migrationsbezogene Aspekte verändern können, jedoch unabhängig von diesen auch in der gesamten deutschen Bevölkerung zu finden sind.

Das Datenmaterial, welches als Grundlage zur Auswertung dient, umfasst elf Einzelinterviews, die jeweils ungefähr eine Stunde dauerten. Orientiert an der Methode der Grounded Theory wurde es mit den Methoden des Theoretical Sampling sowie dem Ansatz der maximalen Varianz gewonnen. Die anschließende Codierung und Strukturierung des Materials wurde mit der Analysesoft-

ware MaxQDA durchgeführt, welche speziell für die Auswertung von qualitativem Datenmaterial entwickelt wurde. Dadurch, dass die Aussagen der Interviewten im Rahmen der wissenschaftlichen Analyse immer durch die Brille der Forscherin, also durch meine Perspektive, wiedergegeben werden, ist es unumgänglich, dass die ursprünglichen Intentionen der Sprecherinnen teilweise verzerrt werden. Um eine einseitige Verzerrung zu minimieren, wurde die Interpretation des Datenmaterials immer wieder im Rahmen von Forschungswerkstätten, Kolloquien, Vortragsfeedback und kleineren Auswertungsgruppen auf ihre Plausibilität hin überprüft und bei Bedarf revidiert und angepasst.

Wie im Kapitel zum Forschungsstand bereits näher ausgeführt, liegen bezogen auf die gesamtdeutsche Bevölkerung bereits Daten zu den Fragen von Teilnahme und Nicht-Teilnahme vor. Bei den im Folgenden vorzustellenden Auswertungsdimensionen werden daher auch Hinweise darauf gegeben, inwiefern sich die im Material gefundenen Begründungslogiken der befragten deutschen Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund von den bisherigen Ergebnissen unterscheiden beziehungsweise inwiefern sie Ähnlichkeiten aufweisen. Dazu werden bereits vorliegende Ergebnisse aus dem Berichtssystem Weiterbildung/AES (Kuwan 1999); (Kuwan 2006); (Rosenbladt/Bilger 2008); aktuellen Berufsbildungsberichten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012b); den letzten vier Bildungsberichten (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006, 2008b, 2010 und 2012c) sowie die Ergebnisse der auf Weiterbildung bezogenen Milieustudien von Tippelt/Barz (Tippelt 2003; Barz/Tippelt 2004; Heiner Barz/Rudolf Tippelt 2007) mit rezipiert, sofern sie in einem Zusammenhang mit den einzelnen im Material gefundenen Begründungsmomenten stehen. Sie werden den in den Interviews gefundenen Logiken gegenübergestellt. Die zunächst vorzustellende erste und zweite Begründungsdimension, die sich aus dem Material herauskristallisieren, sind allerdings so ausschließlich in ihrem migrationsspezifischen Kontext zu lesen, dass eine Kontrastierung mit Personen ohne Migrationsgeschichte nicht sinnvoll scheint.

Im Zusammenhang mit der Frage nach dem sogenannten Migrationshintergrund ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass sowohl durch den „sichtbaren Migrationshintergrund" der Interviewerin als auch durch die Forschungsfrage, die sich explizit auch auf die Migrationsgeschichte der Befragten bezieht, die sozial konstruierte Dichotomie von Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Rahmen der Interviews diskursiv wieder mit hergestellt wurde. Dies spiegelt sich auch in den Aussagen der Interviewten und damit in den Auswertungsergebnissen. Gleichzeitig gehe ich davon aus, dass die befragten Subjekte in der Lage sind, die gesellschaftlich vorhandene und im Rahmen der Interviews reproduzierte Differenzlinie zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund in

Bezug auf die Bedeutung dieser in ihrem jeweiligen Lebenskontext zu beschreiben und sie dabei zu bestätigen oder auch von sich zu weisen.

Bevor nun auf die genauere Auswertung des Interviewmaterials eingegangen wird, sollen an dieser Stelle kurz in alphabetischer Reihenfolge – wobei sich diese auf die im Rahmen der Arbeit vergebenen Pseudonyme bezieht – die elf Frauen vorgestellt werden, die sich dankenswerterweise bereit erklärt haben, ein Interview zu geben und mir etwas über ihren Umgang und ihre subjektiven Erfahrungen mit Weiterbildung zu berichten. Von den vielen möglichen Punkten, die hätten ausgewählt werden können, um die Frauen kurz vorzustellen, habe ich mich für folgende entschieden: Alter, Migrationshintergrund, der Phänotyp[1] (Weiß/PoC/Schwarz), Aufenthaltsstatus, Schulabschluss, Weiterbildungsteilnahme, Beruf, Personenstand und Kinderzahl. Diese Kriterien wurden ausgewählt, da sie in den später genauer zu beschreibenden Begründungslogiken immer wieder eine zentrale Rolle spielen und die zentralen Differenzlinien[2] von ökonomischem und sozialen Status (Bildung/Beruf), natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit (Aufenthaltsstatus/Phänotyp/Migrationshintergrund) und Gender (Alter/Personenstand/ Kinderzahl) mit berücksichtigen. Die Kategorie der sexuellen Identität wurde im Rahmen der Interviews nicht mit abgefragt und wurde von den Interviewten auch nicht explizit im Zusammenhang mit ihren Weiterbildungsentscheidungen bedeutend gemacht. Sie wird daher im Folgenden leider unberücksichtigt bleiben[3].

Alle Personen haben ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland und wollen ihn nach eigenen Angaben auch auf längere Sicht in Deutschland halten. Sie werden daher in diesem Text als „Deutsche“ bezeichnet, unabhängig davon, wie lange sie schon in Deutschland sind und wann sie eingewandert sind. Die Bezeichnung

1 Die Zuschreibung des Phänotyps nehme ich dabei im Nachhinein vor, ohne dabei mit allen Interviewpartnerinnen besprochen zu haben, ob sie eine solche explizite Selbstbezeichnung für sich annehmen würden. Da der Phänotyp bei der Zugehörigkeitsfrage jedoch eine große Rolle spielt, versuche ich hier eine Zuordnung vorzunehmen, von der ich aufgrund meiner Erfahrung mit den gesellschaftlichen Zugehörigkeitsdiskursen annehme, dass sie in dieser Art auch durch die Mehrheitsgesellschaft vorgenommen werden und durch die Interviewpartnerinnen bestätigt werden würde.

2 Eine genauere Erläuterung zum Hintergrund dieser Differenzlinien findet sich im Kapitel zur Symbolischen Herrschaft im Kontext von epistmischer Gewalt.

3 Die gesellschaftlich geprägte heteronormative Aufgabenverteilung, die in heterosexuellen Partnerschaften wiederum für die Befragten durchaus relevant wird, wird in dem Unterkapitel „Frau-Sein“ in dieser Gesellschaft näher betrachtet.

als „Deutsche“ dient hier als bewusster sprachlich performativer Akt dazu, den selbstverständlichen Einschluss der befragten Personen als Teil der deutschen Gesellschaft herzustellen. Die Rolle der formal gesetzlichen Staatsangehörigkeit wird im Rahmen der Auswertung dennoch mit berücksichtigt. In den Bezeichnungen wird ausdifferenziert zwischen Weißen Deutschen, deutschen PoC und Schwarzen Deutschen. Als Weiße Deutsche werden hier die Personen konstruiert, die aufgrund ihres Phänotyps durch die Gesellschaft als Mehrheitsangehörige wahrgenommen werden. Dies lässt sich in einigen Fällen anhand der Erzählungen der Interviewpartnerinnen rekonstruieren. In anderen Fällen lege ich diese Zuschreibung fest, wenn aus meiner Sicht eine starke Ähnlichkeit des Phänotyps zum „Standard-Deutschen[4]“ festzustellen ist. PoC steht für Person of Color. Dieser im Rahmen von politisch motivierten PoC-Bewegungen selbst gewählte Begriff soll es möglich machen, Bündnisse zwischen verschiedenen Communities of Color herzustellen und dadurch die Überwindung der von Weißen geschaffenen Hierarchien untereinander ermöglichen. Der Begriff ist dabei kontextabhängig und ergibt nur Sinn in von Weißer Dominanz geprägten Gesellschaften (vgl. Dean 2011:598f). Die Bezeichnung Schwarze Deutsche entspricht ebenfalls einer Selbstbezeichnung, die Mitte der 1980er Jahre entwickelt wurde. Dies unter anderem inspiriert durch Audre Lorde, die zu der Zeit an der Freien Universität Berlin als Gastprofessorin tätig war. Audre Lorde markiert im Rahmen ihrer Arbeit nachdrücklich eine Schwarze deutsche Anwesenheit und sprengt somit nachhaltig das machtvolle historische Konstrukt einer vermeintlichen Kongruenz von Weißsein und Deutschsein (vgl. Arndt/Ofuatey-Alazard 2011:611). Ich erwähne es separat neben PoC, um die zusätzliche Deprivilegierung von Schwarzen, die im gesellschaftlichen Diskurs noch unter PoC hierarchisiert werden, nicht unsichtbar zu machen.

Alex

27 Jahre alt; Deutsche mit polnischem und kroatischem Migrationshintergrund, Weiße Deutsche; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Fachabitur in Deutschland; vormals Teilnahme an Sprachreisen; Reiseverkehrskauffrau; ledig; keine Kinder

4 Diese Bezeichnung wird bereits im Kapitel: Lebenslagen von deutschen Frauen mit sogenanntem Migrationshintergrund näher erläutert.

Dilara
25 Jahre alt; als Fünfjährige mit den Eltern aus dem Iran eingewandert; deutsche PoC; unbefristete Aufenthaltserlaubnis, Realschulabschluss in Deutschland; keine Weiterbildungsteilnahme; Ausbildung zur Einzelhandelskauffrau; ledig; keine Kinder

İnci
44 Jahre alt; mit 20 Jahren aus der Türkei eingewandert; deutsche PoC; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Fachhochschulabschluss als Technische Zeichnerin in der Türkei; aktuell Teilnahme an Deutschkursen, singt in einem türkischen Chor; Hausfrau; verheiratet mit einem Deutschen mit türkischem Migrationshintergrund ohne eigene Migrationserfahrung; drei Kinder im Alter von 13-21 Jahren

Josepha
50 Jahre alt; mit 25 Jahren aus Ghana eingewandert; PoC/Schwarze Deutsche; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; zehn Jahre Schulbesuch in Ghana, aber keinen Schulabschluss; vormals Teilnahme an einem Deutschkurs und einer Kurzausbildung zur Küchenassistenz; Küchenhilfe; geschieden von einem Weißen Deutschen ohne Migrationshintergrund; eine erwachsene Tochter

Karolina
30 Jahre alt; mit neun Jahren mit den Eltern aus Polen eingewandert; Weiße Deutsche, aufgrund ihres „hörbaren“ Akzentes und ihres Nachnamens wird ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Deutschland durch die Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Realschulabschluss in Deutschland; 1 Jahr Weiterbildung in einer Berufsfachschule für Gesundheit, Hauswirtschaft und Sozialwesen zur Vorbereitung auf die Ausbildung als Krankenschwester, letztere Ausbildung tritt sie dann aber nicht an, stattdessen: schulische Ausbildung zur Bürokauffrau; ledig; keine Kinder

Leyla
46 Jahre alt; mit Anfang 20 aus dem Iran aus politischen Gründen nach Deutschland geflüchtet; deutsche PoC; unbefristete Aufenthaltserlaubnis; Abitur im Iran; vormals Teilnahme an Deutsch- und EDV-Kursen; Verkäuferin und Mitinhaberin eines kleinen Lebensmittelladens; verheiratet mit einem Deutschen mit iranischem Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung; zwei erwachsene Töchter

Milagros
31 Jahre alt; mit Anfang 20 aus Mexiko eingewandert; deutsche PoC; ihr Aufenthaltsstatus ist an die Studienzeit gekoppelt; Abitur in Mexiko; vormals Teilnahme an Deutschkursen; aktuell Teilnahme an einer Weiterbildung zum International Navigator; Studentin für Gebärdensprache und Kulturmanagement an einer Universität; ledig; keine Kinder

Nisha
30 Jahre alt; mit 29 aufgrund ihrer Ehe mit einem Weißen deutschen Mann ohne Migrationshintergrund wenige Monate vor dem Interview aus Indien eingewandert; deutsche PoC; verfügt über einen Master in Information Technology aus Indien, der in Deutschland anerkannt wird; aktuell Teilnahme an einem Deutschkurs, um anschließend Arbeit zu suchen; keine Kinder

Soraya
40 Jahre alt, während des Krieges als junge Frau aus dem ehemaligen Jugoslawien eingewandert; deutsche PoC; ohne legalen Aufenthaltsstatus in Deutschland lebend; ohne Schulbesuch; aktuell Teilnahme an einem Alphabetisierungskurs; arbeitet als Reinigungskraft; alleinerziehende Mutter von drei inzwischen erwachsenen Kindern

Tamy
37 Jahre alt; mit 25 Jahren aus Nigeria eingewandert; Schwarze Deutsche; ohne Schulbesuch; keine Weiterbildungsteilnahme; Reinigungskraft; politisch[5] verheiratet mit einem Weißen Deutschen ohne Migrationshintergrund; ihre Kinder leben in Nigeria

5 Verheiratet zum Zwecke des Erhalts der Aufenthaltsgenehmigung.

Zara
28 Jahre alt; mit 17 aus Kasachstan eingewandert; Weiße Deutsche; deutsche Staatsangehörigkeit; aufgrund ihres „hörbaren“ Akzentes wird ihre natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zu Deutschland durch die Mehrheitsgesellschaft in Frage gestellt; erweiterter Hauptschulabschluss in Deutschland; Teilnahme an einem Weiterbildung zur Fußpflegerin; Teilnahme an Fitnessangeboten wie Zumba-Kursen; Rechtsanwaltsnotargehilfin in Russland, in Deutschland Reinigungskraft und Altenpflegehelferin, später Fußpflegerin; verheiratet mit einem Deutschen mit russischem Migrationshintergrund und eigener Migrationserfahrung; zwei Kinder im Alter von zwei und sechs Jahren

ZUR RELEVANZ VON ZUGEHÖRIGKEIT

Zugehörigkeit
Die Kategorie der „Zugehörigkeit“ wird hier über zwei Ausprägungen definiert. Die erste bezieht sich auf die aus der Sicht der Interviewpartnerinnen geschilderte *subjektive Wahrnehmung der Zugehörigkeit* der eigenen Person zur Gesellschaft, in der sie lebt. Die zweite bezieht sich auf die den Befragten von außen durch die sie umgebende Gesellschaft *zugeschriebene Zugehörigkeit.* Der Prozess dieser Zuschreibung wird dabei anhand Darstellungen der Interviewten rekonstruiert. Beide Dimensionen stehen in einem direkten Zusammenhang, da das eigene Zugehörigkeitsempfinden von den erfahrenen Zuschreibungen abhängt. Alternativ zur Zugehörigkeit zu der regional vor Ort existierenden Gesellschaft, kann es sich vor allem bei Transmigrant_innen auch auf die Zugehörigkeit zu einer transnational in Verbindung stehenden Gruppe von Menschen beziehen.

Die subjektive Wahrnehmung von Zugehörigkeit

Was macht die subjektive Wahrnehmung von Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft aus? Geht es darum, den deutschen Pass zu haben und/oder die deutsche Sprache möglichst perfekt (mit der ganzen Relativität, die hinter dem Adjektiv „perfekt“ steht) zu beherrschen? Ist es von Relevanz sich während der Fußballländerspiele eine kleine Deutschlandflagge auf der Wange zu malen, oder ist es wichtiger sich deutsch zu „fühlen“? Im vorliegenden Kontext geht es vor allem um eines: Es geht darum, sich als legitimes und gleichwertiges Mitglied der deutschen Gesellschaft wahrnehmen zu können. Dies geschieht in ers-

ter Linie durch das Erfahren von (positiver) Anerkennung der eigenen Person durch die sie umgebende soziale Gemeinschaft. Castro Varela und Mecheril formulieren in ihren auf Honneth bezogenen herrschafts- und identitätskritischen Anmerkungen zum Begriff der Anerkennung: „Erst Bedingungen der Anerkennung ermöglichen es den Einzelnen, sich in Verhältnissen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung und Selbstschätzung [zu] erfahren“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 91). Folglich ist es Subjekten, wenn sie stattdessen Missachtung, Entwürdigung und Ausgrenzung erfahren, nur unter erschwerten Bedingungen und teilweise gar nicht möglich, eine stabile sichere Identität auszubilden. Mecheril schlägt bezogen auf das Thema der Anerkennung vor, den Topos der Integration, der beständig mit Forderungen verbunden ist, die sich in erster Linie an die „Migrant_innen“ richten, durch den Topos der Anerkennung zu ersetzen, der sich an alle Gesellschaftsmitglieder gleichermaßen richtet. „„„Anerkennung“ als [r]egulative Referenz heißt hierbei, dass die Gestaltung der migrationsgesellschaftlichen Wirklichkeit von der Idee getragen wird, Anerkennungserfahrungen zu maximieren und Missachtungserfahrungen zu minimieren“ (Mecheril 2011:2). Es zeigt sich in der Analyse des Interviewmaterials, dass die erfahrene Anerkennung maßgeblich für das Zugehörigkeitserleben der befragten Personen ist. Im Folgenden sollen die zwei wesentlichen Bereiche, in denen Anerkennungs- beziehungsweise Missachtungspraxen von den Befragten beschrieben wurden, dargestellt werden. Dies ist einmal die diskursiv immer wieder neu hergestellte Trennung in ein „Wir“ und die „Anderen“, wobei das „Wir“ die Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft umfasst, die zudem die Definitionsmacht darüber in der Hand halten, wer zum „Wir“ dazugehört und wer „anders“ ist. Der zweite Bereich sind von den Befragten gemachte Diskriminierungserfahrungen, in denen Nicht-Zugehörigkeit nicht nur auf diskursiver Ebene vermittelt wird, sondern durch die zudem noch eine reale gewaltförmige Einschränkung der Handlungsoptionen der jeweiligen Subjekte hinzukommt. Durch die Einschränkung der Handlungsfähigkeit kommt es in den zu beschreibenden Fällen gleichzeitig zu einer Einschränkung des eigenen wahrgenommenen Subjektstatus. So formulieren auch Castro Varela und Mecheril: „Menschen kommt idealer Weise der volle Status als Subjekt zu, wenn sie im Rahmen ihrer je relevanten sozialen Verortung als politisch, sozial und individuell handlungsmächtiges Subjekt anerkannt werden und sich vermittelt von diesen Anerkennungserfahrungen selbst als Subjekte identifizieren und achten können“ (Castro Varela/Mecheril 2010: 94).

Nehmen Subjekte sich als gesellschaftlich nicht zugehörig und dadurch auch ihren eigenen Handlungsspielraum als eingeschränkt wahr, wirkt sich dieses auch auf Entscheidungen zur Weiterbildungsteilnahme aus. Was sollte Personen

zur Weiterbildungsteilnahme motivieren, die ja von ihrer Grundidee her in erster Linie der eigenen Weiterentwicklung und Weiterqualifizierung dient, wenn sie sich selber als entwicklungswürdiges Subjekt nicht ausreichend achten können? Existiert zudem aufgrund der Einschränkung der eigenen Lebensumstände keine realistische Hoffnung, dass gesellschaftliche Teilhabe durch Weiterbildungsteilnahme erhöht werden kann, oder dass es eine berufliche Einstiegs- oder Aufstiegsmöglichkeit gibt – warum sollte jemand dann die Mühen und Kosten auf sich nehmen, die mit der Teilnahme an Weiterbildung zusammenhängen? Wird die subjektiv wahrgenommene Zugehörigkeit und damit der eigene Handlungsspielraum im sozio-kulturellen Kontext als bedeutend eingeschränkt empfunden, ist es somit naheliegend, nicht an Weiterbildung teilzunehmen, denn sie verspricht keine Erweiterung der eigenen Handlungsmöglichkeit und -fähigkeit. Hier müssten gegensteuernde Anerkennungsprozesse in Bewegung gesetzt werden, die Subjekten ihren Subjektstatus (zurück)geben und damit ihr Vertrauen in die eigenen Handlungsmöglichkeiten stärken, wenn Weiterbildungsteilnahme erhöht werden soll.

Im Folgenden sollen drei Beispiele zitiert werden, in denen drei Frauen die Zuschreibung von Nicht-Zugehörigkeit jeweils unterschiedlich ausgrenzend wahrnehmen und dementsprechend unterschiedliche Handlungsalternativen in Bezug auf die Weiterbildungsteilnahme wählen.

Die aus Nigeria geflüchtete, 37 Jahre alte arbeitslose Tamy, die sich lange ohne einen legalen Aufenthaltsstatus in Deutschland aufhielt, bevor sich jemand bereit erklärte, sie zu heiraten, nur damit sie ihren Aufenthalt in Deutschland sichern konnte, schildert ihr Nicht-Zugehörigkeitserleben in Deutschland sehr drastisch:

TAMY: Because why are you talking to me right now? Because you are a foreigner. If it is a German you just met him or you ask him: How can I go to German school? They say: Oh. I don't know, sorry. They don't even want to talk to you (T-Z.: 114-116).

Bei dem Versuch, sich nach einem Deutschkurs zu erkundigen, hat sie die persönliche Erfahrung gemacht, dass die von ihr befragten Mehrheitsangehörigen nicht bereit waren, mit ihr zu sprechen, sich näher mit ihr auseinanderzusetzen, um ihr zum Beispiel mit Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten zur Seite zu stehen. Es wird aus ihrer Erzählung nicht deutlich, in was für Kontexten Tamy sich befand, als sie sich nach den Kursen erkundigte. Es scheinen zumindest keine von Nähe oder Freundschaft geprägten Verhältnisse gewesen zu sein, da es eine Grundhemmung auf Seiten der angesprochenen Personen zu geben scheint, überhaupt mit Tamy zu sprechen. Ob Tamy an den „falschen“ Stellen

Personen auf einen solchen Kurs angesprochen hat, die ihr nicht helfen konnten oder wollten, oder ob sie von den eigentlich für solche Anliegen zuständigen Stellen in unzulässiger Weise abgewiesen wurde, lässt sich hier nicht feststellen. Da sie lange ohne legale Papiere in Deutschland lebte, ist davon auszugehen, dass sie sich nicht an offizielle Institutionen gewandt hat. Festgehalten werden kann, dass Tamy in den zwölf Jahren, die sie in Deutschland lebt, auch noch kein einziges Mal an Weiterbildung teilgenommen hat und dies unter anderem damit begründet, durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft keine Informationen über Weiterbildungszugänge erhalten zu haben. In ihr manifestiert sich durch die Erfahrung der Abweisung das Gefühl, bewusst von Weiterbildung ferngehalten worden zu sein.

Die fünfzigjährige Josepha, die als junge Frau nach Deutschland kam, hat einen Job und einen legalen Aufenthaltsstatus in Deutschland. Nach fast 20 Jahren in Deutschland fühlt sie sich zwar noch immer als „foreigner" und als Nicht-Zugehörige. Sie folgt aber genau aus diesem Empfinden heraus den normativen Integrationsdiskursen, in denen immer wieder die Pflicht von „Ausländer_innen" betont wird, Deutsch zu lernen. Sie übernimmt die Vorstellung, dass dies eine Bedingung dafür sei, überhaupt legitim in Deutschland leben zu dürfen. Sie nimmt daher an Deutschkursen teil, explizit eben deshalb, weil sie sich als „foreigner" und damit nicht zugehörig fühlt.

JOSEPHA: And if you come from another country as a foreigner person you also you must learn because Germans, if you don't learn the language you can't stay here. __ Ja! That's why (J-Z:64-66).

Sie internalisiert die von außen an sie herangetragene Forderung Deutsch zu sprechen und macht sie zu ihrer eigenen. Trotz der von ihr selbst sehr klar formulierten Forderung, als „foreigner" in Deutschland eben auch Deutsch sprechen zu müssen, ist sie nach 20 Jahren noch immer nicht sicher im Deutschen und zieht es zum Beispiel vor, das Interview auf Englisch zu führen. Außerdem berichtet sie, dass sie oft die Erfahrung mache, dass Personen, die theoretisch mit ihr Englisch sprechen könnten, dies verweigern. Sie scheint also häufiger den Versuch zu machen, die Kommunikation auf Englisch zu führen. Die starken, von ihr explizierten normativen Forderungen auf der einen Seite münden demnach nicht zwingend auch in eine Handlungsweise, die konsequent den übernommenen Forderungen entsprechen würde. Noch immer zieht sie das Englische vor und nimmt letztlich nur mit wenig Motivation an den Deutschkursen teil. Dies scheint einerseits im Widerspruch zu der von ihr übernommenen Forderung zu stehen, dass alle diejenigen, die in Deutschland leben, auch Deutsch sprechen

können müssten. Tatsächlich passt andererseits diese Art zu handeln jedoch zu ihrem Gefühl, noch immer eine Außenseiterin, eine Ausländerin, zu sein, die auch dann, wenn sie noch besser Deutsch könnte und an verschiedenen Weiterbildungsangeboten teilnehmen würde, keinen anderen Job ausüben könnte als den Job in der Reinigung und in der Küche, dem sie aktuell nachgeht (vgl. Josepha J-Z: 723-725).

Umgekehrt wirkt eine positive Wahrnehmung von Zugehörigkeit bei den befragten Personen motivierend. So beschreibt die sozial an ihrem Wohnort sehr gut vernetzte Leyla:

I: Und, ähm…und du sollst jetzt Englisch lernen, ja? Und spielt es für dich eine Rolle, dass du äh, nicht Deutsche bist in diesem Kurs. Oder ist das egal für dich? Deutsch oder nicht Deutsch?
Leyla: Nein, wenn du wolltest Englisch lernen, dann muss Englisch sein.
I: Egal ob du Deutsche bist oder nicht?
Leyla: Ja, ja natürlich (L-Z: 706-714).

Leyla ist hier sehr klar darin, dass für sie die Zugehörigkeitsfragen im Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme eine untergeordnete Rolle spielen. Als Verkäuferin in einer kleinen Bäckerei und dem kleinen Lebensmittelladen[6], den sie mit ihrem Mann betreibt, ist sie sozial gut eingebunden und hat Kontakte zu vielen verschiedenen Menschen aller Nationen:

LEYLA: Aus Deutschland hab ich schon, aus Russland kenn ich einmal und eine von Sri Lanka kenne ich. Ja. Ich kenne viele Leute, weißt du? Meine Job ist so. Ich kenne viele Leute. Dann ich kann nicht sagen, zum Beispiel, ich kenn nicht so und so. Ich habe viele viele Freunde zum Beispiel,[…] Ja. Ich kenne viele Perser, ich kenne Deutscher, ich kenne aus viele Länder. Natürlich kenne ich. Viele Leute (L-Z: 1259-1265).

Zudem verfügt sie über einen hohen Bildungsabschluss (Abitur), den sie im Herkunftsland erworben hat. All diese Voraussetzungen machen es Leyla leichter, sich als anerkannter und damit zugehöriger Teil der Gesellschaft wahrzunehmen, in der sie sich aufhält. Sie nimmt eigeninitiativ an Deutschkursen teil, besucht einen EDV-Kurs, erkundigt sich nach einer Erzieherinnenausbildung und arbeitet sich schließlich in informellen Lernprozessen in die Arbeit als Ver-

6 Inzwischen -2012- betreibt sie sogar eine eigene kleine Bäckereifiliale.

käuferin und später in die Aufgaben einer Geschäftsinhaberin ein, um den kleinen Lebensmittelladen zu führen, den sie gemeinsam mit ihrem Mann betreibt.

Nachdem hier nun unterschiedliche Handlungsoptionen im Zusammenhang mit der eigenen Wahrnehmung von Zugehörigkeit beschrieben wurden, sollen im nächsten Abschnitt unterschiedliche Folgen eines von außen erfolgenden Zuschreibungsprozesses beschrieben werden.

Die Zuschreibung von Zugehörigkeit

Wahrgenommene Zugehörigkeit steht in direktem Zusammenhang mit zugeschriebener Zugehörigkeit. Diese geschieht über alltägliche soziale aber auch organisationale Praxen, in denen festgeschrieben wird, wer legitim dazu gehört und wer nicht, was als „Norm" gilt und was davon abweicht, und wer darüber bestimmen darf. Besonders wirkmächtig ist dabei, wie Rommelspacher beschreibt, das Moment des Rassismus:

> „Über Rassismus wird zentral der Zugang zu ökonomischen[sic!], sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital in der Gesellschaft geregelt. Das geschieht vor allem durch ein Zugehörigkeitsmanagement, das die Einen als zugehörig und die Anderen als Außenstehende ausweist. Dabei sichern sich die Mehrheitsangehörigen das *Privileg* in der Norm zu leben und ihre Normalität als verbindlich für die Anderen zu definieren. Sie leben in einer Welt, die für sie gemacht ist und in der sie sich repräsentiert fühlen. Sie haben einen leichteren Zugang zum Arbeitsmarkt und zum Bildungssystem, zu sozialen Beziehungen und zu persönlichem wie gesellschaftlichem Ansehen" (Rommelspacher 2009:32; Hervorh. i. O.).

Wie im Kapitel Lebenslagen von „geanderten" Deutschen Frauen bereits ausgeführt, folge ich im Rahmen dieses Projekts der Rassismusdefinition von Paul Mecheril, der formuliert, dass „Rassismus als machtvolles, mit Rassekonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen beschrieben werden kann, mit welchen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden" (vgl. Mecheril/Melter 2009:15f). Wie oben schon detaillierter ausgeführt, funktioniert Rassismus im Sinne von Mecheril über vier Komponenten. Ich nenne sie hier noch einmal verkürzt nur in ihren Kernpunkten: *Racialisation, Kulturalisierung, Hierarchisierung* sowie die *machtvolle Reproduzierung*.

Die erlebten (Nicht-)Anerkennungspraxen auf rechtlicher und gesellschaftlich-solidarischer Ebene wirken sich mit Bourdieu auf die Selbstwahrnehmung

der betroffenen Personen aus, da diese inkorporiert werden und in den Habitus der Personen, ich möchte ihn an dieser Stelle „Habitus der Nicht-Zugehörigkeit" nennen, einfließen. Letzterer stellt einen relevanten Einflussfaktor bezogen auf den Wunsch nach aktiver gesellschaftlicher Teilnahme dar und wirkt sich damit auch auf das Interesse aus, an Weiterbildung teilzuhaben und eigene Ressourcen wie Zeit, Energie, Geld etc. zu investieren. Wie genau diese Nicht-Anerkennungspraxen wirken, soll bezogen auf die Darstellung der Interviewten im Folgenden näher beschrieben werden. Dabei wird zunächst anhand des Interviewmaterials der Prozess des *Othering* beschrieben, in dessen Rahmen die gesellschaftlich wirksame hierarchische Unterscheidung in ein „Wir" und die „Anderen" vorgenommen wird. Anschließend werden verschiedene von den Befragten berichtete Diskriminierungserfahrungen im Hinblick auf ihre Auswirkungen auf Weiterbildungsteilnahme näher untersucht. Abschließend werden psychosoziale Faktoren wie Heimweh und Einsamkeit, die vor allem bei der Migration im Erwachsenenalter eine Rolle spielen und die Wahrnehmung von Nicht-Zugehörigkeit verstärken können, in ihrer Wirkung auf Entscheidungen für oder gegen die Teilnahme an Weiterbildung betrachtet.

Wir und die Anderen – zu den Folgen des Othering

Othering

Der Prozess des Othering bezieht sich auf einen Vorgang, in welchem Menschen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft als anders und nicht zugehörig markiert werden. Im Folgenden wird vor allem der Prozess in den Blick genommen, in dem Personen eine natio-ethno-kulturelle (Nicht-) Zugehörigkeit (Mecheril 2003) zugeschrieben wird. Die Definitionsmacht darüber, was anders ist und was normal/zugehörig, liegt dabei in der Hand derjenigen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören und sich selbst als unhinterfragte Norm setzen. Der Prozess des Othering wurde zunächst bei Edward Said (1978) beschrieben, dann von Spivak (1990; 1999) aufgegriffen und in aktuellen Diskursen von Paul Mecheril (Mecheril/Theo 1994; Mecheril 2003; Mecheril 2011, u. a.) und anderen (Gutiérrez-Rodríguez 2003; Castro Varela 2007; Battaglia 2007; El-Tayeb 2011; u. a.) auf den deutschen Kontext bezogen weitergeführt.

Wie auch bereits im Kapitel zu den Auswirkungen von Othering und Zugehörigkeitsdiskursen ausführlich dargelegt wurde, sind die zentralen Folgen von Diskursen und Praxen, die das Muster von „Wir" Deutschen und die „Anderen"

Nicht-Deutschen wiederholen und weitertragen, die *Ausgrenzung* und gleichzeitige *Abwertung* der so bezeichneten „Anderen" bei gleichzeitiger Versicherung der eigenen Privilegien des „Wir". Das „Wir" entspricht dabei der Norm, dem Maßstab, an dem alles gemessen und gegebenenfalls als anders bezeichnet wird, wenn es von der Norm abweicht. Abweichungen von der Norm führen dabei per se zu einer Abwertung, denn sie sind ein Verstoß gegen die „normale" Ordnung. In diesem Prozess sind es immer diejenigen, die in der dominanten Position sind, die die Norm festlegen und bestimmen, wer die Anderen sind und inwiefern diese anders sind. Es ist dabei gar nicht notwendig, die anderen so zu sehen, wie diese sich selbst sehen. Terkessidis beschreibt diesen Vorgang als „Entantwortung" (Terkessidis 2004:187). Dieser zeigt sich darin, wenn es reicht, bestimmte Bilder unhinterfragt aus Medien oder Mainstreamdiskursen zu übernehmen und Individuen dann als Teil einer homogenen Gruppe mit bestimmten dieser Gruppe zugeschriebenen Eigenschaften angesprochen werden. Beispiele dafür sind Ansprachen wie: „Du, als Türke, weißt doch bestimmt, wie man einen Döner macht. Du, als Argentinier, kannst doch bestimmt gut Tango tanzen, u. a." Gleichzeitig wird dabei nicht genauer hingeschaut, wie die Situation, die Interessen, die Lebensumstände bei den individuell angesprochenen Personen wirklich sind. Bei Milagros, die an einer als „international" bezeichneten Weiterbildung teilnimmt, führt die Konfrontation mit diesen Zuschreibungen zu einer Irritation und einer Diskrepanz zwischen ihren eigenen Erfahrungen und dem, was bei ihren Mitteilnehmer_innen für eine Wahrnehmung bezüglich der Lebenssituation der Anderen, sie bezeichnet sie hier als Ausländer, herrscht.

MILAGROS: Und was, was mir auch irritiert hat, das heißt „International Management[7]" und das einzige Internationale da bin ich da (lacht). Und finde ich das der Perspektiven über global zu denken nicht richtig da ist. Und auch die Wahrnehmung über die *Situation für Ausländer* bei den Mitteilnehmer gar nicht wahr ist. So. Sie wissen ja gar nicht wie schwer eh das eigentlich ist. Weil manchmal ich denke, warum mache ich eine Weiterbildung, wenn ich sowieso nicht, fast null Chancen habe, eine Führungsposition zu bekommen (M-Z: 53-58).
Und manchmal denke ich echt, diese Menschen haben keine Ahnung, was das heißt *nicht* Hamburger zu sein oder *nicht Deutsche* zu sein. Wie das ist. (M-Z: 610-612).

Milagros spricht hier von einer Situation für „Ausländer_innen", die allen gemeinsam scheint, die als solche bezeichnet werden. Sie spricht von einem ge-

7 Name geändert.

meinsamen Erfahrungshintergrund und davon, dass diejenigen, die nicht zu dieser Gruppe zählen, für die erschwerte Situation von „Ausländer_innen“ keine Wahrnehmung hätten, da sie sich gar nicht mit der realen Situation der Personen vor Ort auseinandersetzten und aufgrund ihrer eigenen privilegierten Situation auch gar nicht auseinandersetzen müssten. Obwohl Milagros sich im Rahmen ihrer Weiterbildung in einer Gruppe von Personen befindet, die sich um internationale Perspektiven bemühen und das Zertifikat eines „International Managements“ erreichen möchten, vermisst sie dort eine Sensibilität für die individuell unterschiedlichen Lebenssituationen von Menschen, die nicht „Deutsch“ sind und deren Problematiken. Sie beschreibt an einem Beispiel, wie Angehörige der Dominanzgesellschaft diejenigen, die aufgrund ihres natio-ethno-kulturellen Status anders erscheinen, abwerten und per Dialog aus der Dominanzgesellschaft ausschließen:

MILAGROS: […] Und dann merke ich, die hatten ein ganz bestimmtes… ein ganz bestimmtes Beispiel … bei der International Management [meiner letzten Weiterbildung (Erg. d. Verf.)], wo. Ah Ja! Wir hatten eine Aufgabe zu lösen. Und eine Gruppe ist zu eine Schule in Wilhelmsburg [Stadtteil in Hamburg mit hohem Anteil von sozial Benachteiligten, Erg. d.Verf.] gegangen. Und ich, wir waren nicht da, aber so kamen ganz viele *Stereotypen. Die kamen dann*, und hieß es: „*Ja, die Migrantenkinder werden alle Verbrecher und oooh…*“
I: Das haben die gesagt? In der Weiterbildung?
MILAGROS: Ja das ist so, war das Gefühl, weil diese Atmosphäre. *Und das hat mir auch so … irritiert*, weil ich denke, die haben sich nicht richtig mit der Sache auseinander gesetzt. […] *Die denken,* das habe ich jetzt. Sehen nur eine *Schicht* und denken: "Ich habe alles gesehen". Das war mein Gefühl. (M-Z: 635-648)

Milagros zitiert eine Situation, in der eine Gruppe von Teilnehmer_innen, die der Mehrheitsgesellschaft angehören, Kinder, die als „Migrantenkinder“ wahrgenommen werden, nach einem Besuch in einer Schule an einem sozialen Brennpunkt pauschal als zukünftige „Verbrecher_innen“ abwertet. Sie zeigt dabei eine klare Trennline auf zwischen ihr selbst auf der einen Seite und den anderen Personen, die mit ihr gemeinsam die Weiterbildung besuchen, der Mehrheitsgesellschaft angehören und als Gruppe in diese Schule gegangen sind, auf der anderen Seite („Die kamen dann…; Die denken…“).

Wie aus den Daten des Mikrozensus ersichtlich wird, ist ein Großteil dieser Kinder bereits in Deutschland geboren und somit gar nicht selbst Migrant_in und auch ihre Eltern leben oft schon in der zweiten Generation in Deutschland (vgl. Bundesministerium des Innern 2012:198; Von allen Personen unter 18 Jahren,

deren Eltern nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, sind 68,9 Prozent in Deutschland geboren.) Unabhängig davon wird weiter der stigmatisierende Begriff „Migrantenkinder“ genutzt und den Kindern gleichzeitig eine positive Zukunft abgesprochen. Milagros wehrt sich in diesem Zitat vor allem gegen die dabei implizite Homogenisierung. Ihr Hinweis darauf, dass ihre Mitteilnehmer_innen anscheinend nach der Konfrontation mit nur „einer Schicht“ ein kollektives Urteil über alle Kinder mit Migrationshintergrund fällen, „irritiert“ sie und gibt auch ihr selbst das Gefühl, nicht wirklich in diese Kursgruppe, die vor allem aus Mehrheitsangehörigen besteht, hineinzugehören. Darauf weisen auch die folgenden von ihr berichteten Erfahrungen hin. So beschreibt sie direkt anschließend die ausgrenzende Wirkung von Herkunftsdialogen (zum Begriff des Herkunftsdialogs: s. Battaglia 1995). In diesem Fall wird die Teilnehmerin mit türkischem Migrationshintergrund, die in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, explizit für ihr „Deutsch“ gelobt. Dass die perfekte Beherrschung der deutschen Sprache besonders erwähnenswert zu sein scheint, zeigt, dass ihr zunächst wenig bis keine Kompetenz im Deutschen zugetraut wird, ihre Fähigkeiten also allein aufgrund ihres Phänotyps zunächst niedriger eingeschätzt werden. Durch die Konfrontation mit dieser dauernden Anrufung als „Nicht-selbstverständlich-Deutsche“, in der es nicht mehr um sie als Person geht, sondern nur noch um die inneren Bilder, die durch ihren Phänotyp hervorgerufen werden, teilt diese Teilnehmerin, deren Eltern oder Großeltern noch vor ihrer Geburt aus der Türkei nach Deutschland eingewandert sind, nach Aussagen von Milagros das Gefühl, aufgrund von oberflächlichen Stereotypen und Klischees geandert – als nicht selbstverständlich und „normal“ wahrgenommen und abgewertet zu werden.

MILAGROS: Und das Gefühl von dieser anderen Frau aus mit der Türkei. *Die ist aber hier geboren, die ist eigentlich deutsch.* Und sie hatte auch in der Gruppe jemand hat ihr gefragt: „Warum, oh du sprichst aber gut deutsch.“ Weißt du? Und da, das hat sie auch irritiert, weil…

I: Das verstehe ich auch.

MILAGROS: Wahrscheinlich passiert dir das auch so. Oh, Mann, ich bin doch hier geboren**.** *Und das ist nicht selbstverständlich ist, wie vielleicht in Amerika. Eh, selbstverständlich, dass jemand mit ein andere Farbe, Hautfarbe oder …* dass sie mir das sagen, das ist egal, ne. Ich bin hier nicht geboren, und bin so acht Jahre hier, dass sie mir das sagen. Danke. Aber jemanden… *Ich merk sofort, sofort, wenn jemand hier geboren ist.* Und dann denke ich: „Ja cool, du hast keine Probleme mit deinem Visum (lachen).“ Nein, nein, nein. *Weil es für mich klar, es sind Deutsche* (M-Z: 649-663).

Für Milagros macht sich „Deutschsein" in erster Linie daran fest, wo jemand geboren ist und wie akzentfrei jemand Deutsch spricht. Äußere Merkmale des Phänotyps sind für sie nachrangig. Sie verbindet dabei mit der Idee von „Deutschsein" vor allem einen privilegierten Aufenthaltsstatus, der keine Visumsprobleme verursacht. Sie ist verwundert darüber, wie wenig selbstverständlich die Zugehörigkeit in Deutschland bleibt, auch dann, wenn es das Geburtsland und Deutsch die Erstsprache ist, und stellt diesem Phänomen das amerikanische Modell gegenüber. So hat sie während ihres Aufenthaltes in den USA erlebt, dass dort Zugehörigkeit viel weniger hinterfragt werde. Sowohl Milagros als auch die Teilnehmerin, die aufgrund ihres türkischen Migrationshintergrunds durch die Mitteilnehmer_innen geandert wird, fühlen sich durch die kulturalisierende und hierarchisierende Sprechweise im Kurs „außen" vor und werden wütend. Als sie dies ansprechen und die Mitteilnehmer_innen darauf stoßen, inwiefern die getätigten Äußerungen sie beide verletzen und rassistisch ausgrenzend wirken, scheitern sie an einem Unverständnis und der Abwehr der Mehrheitsangehörigen (vgl. M-Z: 696-727).

I: Und dann habt ihr das angesprochen, im Kurs?
MILAGROS: Ja. Haben wir. Und keiner hat uns verstanden. Wir haben versucht dann zu erklären so: „Was soll das?" um weil haben wir, beide waren wir wütend […]. Das war, die haben es rechtfertigen müssen. So meinten wir das nicht. Nein. Oder die haben doch versucht sich rechtzufertigen. Aber die haben die Ursprung nicht verstanden. Da habe ich wieder gesagt, gedacht: „Eh, jetzt sprechen wir Chinesisch und Spanisch gerade miteinander" (M-Z: 716 -727).

Trotz solcher Erfahrungen nimmt Milagros weiter an Weiterbildung teil. Sie ist in der Lage, die zugeschriebenen Abwertungen von sich selber fern zu halten und sich von diesen abzugrenzen. Sie hat internationale Kontakte und Freundschaften und ein festes Freund_innennetz vor Ort, so dass sie über ein transnationales Zugehörigkeitsnetzwerk verfügt, das ihr trotz der Ausgrenzungserfahrungen Halt gibt. Gleichzeitig frustriert sie der Umstand, sich bei den anderen Weiterbildungsteilnehmer_innen nicht verständlich machen zu können, auch dann, wenn sie den aktiven Versuch unternimmt, rassistische Verhaltensweisen zu spiegeln und zu verdeutlichen. Die wiederholten Erfahrungen des „Nicht-Gesehen- und Nicht-Verstanden-Werdens", die sie nicht nur im Kurs, sondern auch außerhalb des Kurses mit Mehrheitsangehörigen macht, führen bei ihr dazu, dass sie sich *„nicht in der Gesellschaft"* fühlt, sondern „eher wie beim Fliegen" und permanent auf der Durchreise.

MILAGROS: Eh. Und hier habe ich das Gefühl, … ich … ich bin so in ein Standby, Zwischen-, Zwischen- eh stopp…. Wie beim Fliegen. …Ja, ich fühle mich nicht in der Gesellschaft. […] (M-Z: 833f).

Sie nimmt daher an Weiterbildung auch nicht teil, um sich für den *deutschen* Arbeitsmarkt zu qualifizieren. Vielmehr sucht sie gezielt nach Angeboten, die sie international verwerten kann, so dass sie die Inhalte optional auch in einem anderen Land als Deutschland nutzen kann.

So ähnlich wie bei den beruflichen Perspektiven Milagros' ist es auch bei Zara so, dass sie eine Diskrepanz wahrnimmt zwischen der gesellschaftlichen Wertigkeit einer Person mit und einer ohne Migrationshintergrund, wenn es darum geht, wer in welcher Position in Arbeitszusammenhängen auftreten kann. So ist Zara der Überzeugung, dass es für Mehrheitsangehörige wichtig ist, mit Personen zusammenzuarbeiten, die ebenfalls der Mehrheitsgesellschaft angehören.

ZARA: Ja, schon. Für Deutsche ich glaube, wenn der Chef Deutsche ist, für ihn spielt schon eine Rolle, wer bei ihm arbeitet… Das ist mein Gefühl.
I: Wer bei …?
ZARA: Bei ihm arbeitet sozusagen, weißt du. Wenn ich als Deutsche, richtige deutsche Chefin bin. So ist es meine Meinung, für mich ist wichtig, dass meine Umgebung von Deutschen auch besteht (Z-Z: 676-684).

Sie begründet dies leider nicht weiter, aber ihre hier beschriebene Meinung zeigt sehr deutlich ihre Wahrnehmung davon, als Mitarbeiterin mit Migrationshintergrund unerwünscht und weniger wert zu sein. Vermutlich resultiert dies für sie aus ihrer Erfahrung in beruflichen Zusammenhängen, da sie gleich anschließend ein Beispiel anführt, in dem sie eine für sie sehr eindrückliche Praktikumserfahrung schildert. So wird sie im Rahmen eines Praktikums in einem Schuhgeschäft von ihrem Weißen, männlichen Chef lediglich als Reinigungskraft ausgenutzt, ohne gleichzeitig die Lernangebote zu erhalten, auf die sie als Praktikantin ein Anrecht hätte. Sie führt die degradierende Behandlung dabei auf ihren Migrantinnenstatus zurück und nicht auf ihre Position als Praktikantin. Gleichzeitig ist sie überzeugt davon, dass eine Deutsche ohne Migrationshintergrund so eine Art der Behandlung gar nicht erst aushalten und mitmachen würde.

ZARA: Ja. Der Chef, weißt du. Der nutzt nur alle aus. […] Er hatte da nur Azubis gehabt, keine Festangestellten, nur Azubis. Da waren damals zwei Türkinnen, zwei Russinnen und noch eine, weiß ich nicht. Aber keine Deutsche. Weil er weiß, dass Deutsche das nicht aushalten würden und machen nicht, was er sagt. Und die haben alle da so geschuftet,

wirklich! Er hat die als Putzfrauen ausgenutzt, wir mussten da ganzen Geschäft selber putzen, dass morgens alles so blitzeblank sauber ist (Z-Z: 697-703).

Bleibt diese Grundannahme konsequent erhalten, ist es naheliegend, nicht an berufsqualifizierenden Weiterbildungsangeboten teilzuhaben, wenn die Einstellungschancen anschließend von Weißen Mehrheitsdeutschen abhängig bleiben und damit eher schlecht zu sein scheinen. Die einzige für Zara mögliche Alternative scheint ihr die Selbstständigkeit zu sein. Tatsächlich wählt sie einen solchen Weg und macht sich nach einer kurzen Fortbildung als Fußpflegerin selbstständig.

Alex, die aufgrund ihres Äußeren, ihres Habitus und ihrer Sprache als Teil der Mehrheitsgesellschaft „passieren“[8] könnte, in Deutschland geboren wurde und hier aufgewachsen ist, hat dennoch nicht das Gefühl, in Deutschland eine Heimat gefunden zu haben. Sie macht die Erfahrung, dass sie häufig behandelt wird, als sei sie „dümmer“ als Deutsche ohne Migrationshintergrund.

ALEX: Ja, man wird immer benachteiligt. Oder man wird – anders behandelt, genau, man wird immer anders behandelt. Genau. Man wird anders behandelt. So, als wenn man irgendwas nicht verstehen würde. Finde ich (A-Z: 925-927).

Sie bezieht diese Erfahrung dabei vor allem auf den Umgang in Behörden, wo sie dann trotz ihres Aussehens als „nicht-deutsch“ auffällt, da sie nicht über den deutschen Pass verfügt. Wie genau sich diese Behandlung unterscheidet, also wie die Mitarbeiter_innen sich konkret verhalten, so dass bei Alex dieser Eindruck entsteht, wird nicht berichtet. Sprechen diese zum Beispiel bewusst langsamer und ignorieren dabei, dass Alex die deutsche Sprache genauso gut beherrscht wie sie selbst? Nutzen sie fehlerhafte vereinfachte Satzstrukturen? Ver-

8 Passing kommt aus dem US-Amerikanischen Sprachgebrauch und bedeutet ganz allgemein als jemand anders zu passieren, als jemand anders wahrgenommen zu werden, als die Person, die man eigentlich ist. Dies kann sich auf Gender, Religion, Staatsangehörigkeit, etc. beziehen. Unter „passing“ wird in diesem Zusammenhang der Vorgang verstanden, der es Personen, die eigentlich nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, allein aufgrund ihres „Weißen“ Aussehens und ihrer Sprache möglich macht, als Teil der dominanten Gesellschaft durchzugehen (vgl. Ahmed 2009:270). Der Begriff wird u. a. auch im Zusammenhang mit Trans*Personen gebraucht, die ab einem bestimmten Zeitpunkt als scheinbar eindeutig „Mann“ oder „Frau“ passieren, ohne als Trans* aufzufallen.

muten lässt sich, dass sich nicht auf der expliziten, aber auf einer nonverbalen/impliziten Ebene die hierarchische Struktur der Behörden, die sich durch das zusätzliche Hierarchieverhältnis dominanzdeutsch versus minderheitendeutsch verstärkt, in einer Weise niederschlägt, die Alex das Gefühl von Abwertung vermittelt.

Auf die Nachfrage, ob sie sich auch in der Schule durch Lehrende diskriminiert gefühlt habe, antwortet sie, dass sie selbst dann, wenn es sich nicht gegen sie persönlich richtete, durchaus wahrnahm, dass Lehrende bestimmten Mitschüler_innen aufgrund ihres Migrationshintergrundes von vornherein die beruflichen Zukunftsperspektiven absprachen:

ALEX: […] Wo ich gesagt hab, wo die – die wurden auch so abgestempelt: „*Ach, aus denen wird sowieso nichts.*" Weil in der (Name der Schule) waren Haupt- und Realschule zusammen. Und da hat man das halt auch bei den Hauptschülern gesehen, dass die so ein bisschen – man hat zum Teil vorgeschriebene, am nächsten Tag wird ein Test geschrieben und ein Tag davor kriegt man, äh, ein Übungsblatt nach Hause, wo fast die Lösungen drinne stehen, also so, damit die Hauptsache durchkommen, aber der Lerneffekt ist ja nicht da! Weil man will die Schüler einfach schneller loswerden, denen auch keine schlechten Noten geben, aber letztendlich, spätestens wenn du arbeitest oder in ein Bewerbungsgespräch reingehst, hast du verloren (A –Z:965 – 973).

Dies führt aus Sicht von Alex anscheinend dazu, dass Lehrende sich auch keine große Mühe mehr geben, wirklich Lerninhalte zu vermitteln, was die Lernvoraussetzungen der betroffenen Schüler_innen massiv beeinträchtigt. Die Abwertung geht hier in die Richtung der Hauptschüler_innen unabhängig von ihrem Migrationshintergrund. Da der Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund in Hauptschulen aufgrund von zuvor erfahrenen strukturellen Diskriminierungsprozessen jedoch oft sehr hoch ist, vermischen sich hier verschiedene Benachteiligungslinien wie sozio-ökonomischer Status und Migrationshintergrund miteinander.

Alex stellt dieser Erfahrung die gesellschaftliche Teilhabe ihrer Verwandten in ihren Herkunftsländern gegenüber. Alex fährt regelmäßig sowohl nach Kroatien als auch nach Polen, um ihre Familie dort zu besuchen. Sie erlebt, dass ihre Verwandten es dort geschafft haben, beruflich auf höhere Positionen zu gelangen und führt dies darauf zurück, dass sie dort auch weniger gesellschaftliche Ausgrenzung erfahren.

ALEX: Genau, hab ich auch. Und die halt, da sieht man halt auch, die vor Ort, die in ihren eigenen Ländern aufgewachsen sind, aus denen ist allen was geworden. Die eine ist Staatsanwältin, ja! Und der andere war Offizier bei der Bundeswehr und halt so.
I: Die in ihrem eigenen Land aufgewachsen sind, heißt, du empfindest das nicht als dein Land hier, obwohl du hier geboren bist?
ALEX: Ja. Ich denke mal, wenn ich drüben aufgewachsen wäre, hätte ich vielleicht auch andere Chancen gehabt. […](A-Z: 853-890).

Auffallend ist, wie sehr Alex betont, dass Deutschland, das Land, in dem sie aufgewachsen ist, nicht ihr eigenes Land sei. Im Gegensatz zu ihren Verwandten, die alle in ihren „eigenen" Ländern aufgewachsen sind und dort andere, bessere Chancen gehabt haben, sich zu entwickeln. Sie macht dies zentral an der fehlenden Akzeptanz und Anerkennung durch die Mehrheitsgesellschaft fest.

ALEX: Ja. Ja. Ich denk mal, weil auch so die *Akzeptanz* also, vielleicht nicht da war immer. Das ähm, wie kann ich dir das sagen? [längere Denkpause] […] also, wenn du in deinem *eigenen Land bist, dann fühlst du dich ja gleich freier* als wie wenn ich jetzt vielleicht nach USA auswandern würde, da is dann hätte ich immer so diesen, ich würde mich gehemmt fühlen. (Ja?) *Dass ich nicht akzeptiert werde* (A-Z: 874-880).
Alex: Ja. Ich kann das grad nicht so beschreiben. Also auf jeden Fall würde ich, glaube ich, wenn ich in *meiner Heimat* aufgewachsen wäre, *wo ich eigentlich so hingehöre, hätte ich glaub ich andere Chancen gehabt.* Weil dann auch von den Eltern vielleicht mehr Rückhalt da…, also, bisschen mehr da war, wäre (A-Z: 888-891).

Alex inkorporiert die „Nicht-Zugehörigkeitszuschreibung", macht sie zu ihrer Selbstwahrnehmung und formuliert, dass ihre Heimat außerhalb Deutschlands liege und dass sie „eigentlich" auch dort hingehöre. Sie imaginiert diese „Heimat" dabei als einen Ort, an dem es ihr besser gegangen wäre, da sie und ihre Eltern mehr Akzeptanz erfahren hätten und vor allem durch die Eltern mehr Rückhalt gehabt hätten. In der folgenden etwas längeren Sequenz wird deutlich, unter welchen Bedingungen Alex in einem sozial und finanziell benachteiligten Stadtteil einer mittelgroßen Stadt aufwächst, und welche Erfahrungen sie dort macht. Auf die Frage hin, warum sie sich nicht zugehörig fühle, antwortet sie mit einer lebensweltlichen Beschreibung, die hier aufgrund ihrer Eindrücklichkeit als Ganzes wiedergegeben werden soll:

I: […] Also wieso hast du für dich das Gefühl hier nicht zugehörig zu sein?
ALEX: Weil ähm, das Ding ist, vor zwanzig, bzw. dreißig Jahren kam man ja hierher und *man wurde ja so ein bisschen ausgegrenzt, hatte ich immer das Gefühl.* Bzw. man hatte

auch gar nicht die Möglichkeit sich zu integrieren, weil man es hieß immer ‚mmh, die Ausländer', wir halten uns jetzt also grad auch hier so
I: Hier im Stadtteil von Stadt B, meinst du?
ALEX: Ja. Und grad auch in so in Bereichen, ich weiß nicht, die ganzen Schweißer, und die ganzen – so von der Unterschicht, ne? Ich hab's nur gehört, die sind nach Deutschland gekommen und man hat die auch behandelt wie Dreck. Und somit denk ich dann auch, wenn ich hier nicht willkommen bin, warum soll ich mich dann anpassen? […]" (A-Z: 893-906)
ALEX: […] Dass man sieht, oh der Vater, der geht hustend nach Hause, weil er grad aus der, hier Verkan (geänderter Name für einen Betrieb in Stadt B, in dem viele sogenannte Gastarbeiter gearbeitet haben, Erg. d. Verf.) gekommen ist, […] Und dass auch so Schichtleiter überhaupt gar keine Rücksicht darauf genommen haben, ob jemand ein Feiertag hat, ob jemand grad ein Kind bekommen hat, und wenn du Deutscher gewesen wärst, wäre das alles anders gelaufen. Aber es ist auch noch heute so, in Bereichen, wo ich sehe, gerade bei Behörden, wo du als Ausländer immer- ich will das nicht irgendwie beschwören, aber man hat immer so ein bisschen zz […) (A-Z: 915-921).

Alex generalisiert hier die Erfahrungen, die andere machen, denen sie sich verbunden fühlt, überträgt diese auch auf ihr eigenes Gefühl der (Nicht-)Zugehörigkeit und fragt provokativ: „Wenn ich hier nicht willkommen bin, warum soll ich mich dann anpassen?" So bestätigt sich auch bei Alex die am Anfang des Kapitels beschriebene These, dass das Erfahren von positiver Anerkennung konstituierend für eine Weiterbildungsteilnahme ist. Warum sollte sie sich anstrengen, investieren und an einer Gesellschaft teilhaben wollen, in der sie nicht willkommen ist? Sie beschreibt ihre Erfahrung des Nicht-Willkommenseins in zahlreichen Bildern. Diese schließen unter anderem das Erleben ein „ausgegrenzt zu sein", „wie Dreck behandelt zu werden", „nicht willkommen zu sein", „ohne Rücksicht und anders als Deutsche behandelt zu werden." Auch wenn sie kaum eine dieser Erfahrungen wirklich selber gemacht hat, teilt sie die Erfahrung ihrer Eltern und die ihrer im gleichen Stadtteil lebenden Nachbarn in einer Art Schicksalsgemeinschaft, weil es diese Menschen sind, mit denen sie aufwächst, denen sie sich zugehörig und emotional verbunden fühlt.

Es ist auffällig, dass das Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit sich offensichtlich unabhängig davon entwickelt zu welchem Zeitpunkt eine Person nach Deutschland gekommen ist (Milgros, Zara und Josepha waren Anfang zwanzig, Alex ist in Deutschland geboren). Es scheint vielmehr abhängig von den Diskursen und den Erfahrungen, die in der alltäglichen sozialen Praxis vermittelt werden, und dann zu einem grundsätzlichen Gefühl werden, was nicht in jeder Handlungsentscheidung und in jeder Lebenssituation eine dominante Rolle spielt, aber den-

noch unterschwellig und oft unbewusst Entscheidungen und damit eben auch Weiterbildungsteilnahme zu beeinflussen scheint.

Dilara, die mit fünf Jahren nach Deutschland gekommen ist und damit genauso wie Alex ihre komplette Schulzeit in Deutschland verbracht hat, ist die einzige der Befragten, die sich immerhin zu 50 Prozent als Deutsche fühlt. Damit bleibt sie immer noch 50 Prozent Perserin. Sie sagt, dass dieser Umstand keinerlei Einfluss auf ihre Weiterbildungsteilnahme hätte.

I: […] So Themen wie, na ja, ich habe ja auch Migrationshintergrund und da pass ich da vielleicht gar nicht so rein. Oder ich bin eine Frau…
DILARA: Ne. Auf keinen Fall. Ich fühle mich als Halbdeutsche. Also für mich ist das so, ich bin … Ich bin zwar persisch, hab meine persische Wurzeln, aber für mich ist das so, ich seh mich zu 50 Prozent als Deutsche (D-Z: 442-448).

Tatsächlich macht sie nach der Schule gleich zwei verschiedene Ausbildungen, beginnt zudem damit, das Abitur in der Abendschule nachzuholen und ist auch zum Zeitpunkt des Interviews nicht abgeneigt, an Weiterbildung teilzunehmen, wenn es sie beruflich weiterbringen würde. Ein 50-prozentiges Zugehörigkeitsgefühl scheint also in jedem Fall eine positive Voraussetzung zu sein, um sich recht selbstverständlich mit Weiterbildungsfragen auseinanderzusetzen. Interessant ist dennoch, dass auch Dilara bei 50 Prozent stehen bleibt. Sie lebt zum Zeitpunkt des Interviews seit 20 Jahren in Deutschland und hat den Iran seit ihrer Migration nach Deutschland als Kind nicht mehr besucht. Auch sie kann sich letztlich den Zuschreibungsprozessen nicht ganz entziehen. Wenn sie diese Prozesse auch nicht bewusst als negativ oder ausgrenzend erlebt, sondern für sich eher positiv wendet, erfährt auch Dilara wiederholt Zuschreibungen als Nicht-Deutsche:

DILARA: Also, da werde ich immer positiv. Ach Mensch, Sie sprechen so gut. Sie sind bestimmt hier aufgewachsen. Und hier und da. Also, ich höre nur so was (D-Z: 471f).

Dilara erlebt hier ähnlich wie die in Deutschland aufgewachsene Mitkursteilnehmerin von Milagros, dass Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ihr aus ihrer Position heraus immer wieder ein Lob für ihr Deutsch aussprechen. So wird ihr auch, unabhängig davon, wie lange sie schon in Deutschland lebt und welcher Art ihr Migrationshintergrund eigentlich ist, über die typischen alltäglichen Diskriminierungen, die banal scheinen und sich in einem Mantel des unschuldigen Interesses verstecken, permanent in der Begegnung mit Mehrheitsdeutschen ihre Nicht-Zugehörigkeit gespiegelt. Dieser Prozess ist dabei nicht als bewusst rassis-

tischer Vorgang durch einzelne Individuen zu verstehen. Vielmehr ist es aufgrund der allgemein als legitim anerkannten Diskurse, in denen Fragen wie „Woher kommst du?" und Aussagen wie „Sie sprechen aber gut Deutsch." scheinbar völlig harmlos zu sein scheinen, oft ein alltäglicher Rassismus, der unsichtbar und unerkannt bleibt und dennoch wirkt. Dies wird u.a. genauer von Terkessidis beschrieben, wenn er die Prozesse der Entfremdung, Verweisung und Entantwortung skizziert.

> „In Akten der *Entfremdung* wird […] klargemacht, dass sie nicht zum hiesigen „Wir" gehören, sondern zu einer „fremden Gruppe". In Akten der *Verweisung*, in so selbstverständlichen Fragen wie „Woher kommst du?", erfahren sie, dass der Ort, an dem sie leben, nicht der Ort ist, an den sie gehören – der „Grieche" gehört eben nach Griechenland. Im Akt der *Entantwortung* erleben sie, dass nicht mit ihnen kommuniziert wird, sondern mit einem Klischee […] (Terkessidis 2004:211, Hervorh. d. Verf.)[9]"

Geschieht dies in weniger scheinbar banalen Situationen und werden Personen in diesem Prozess in einer gewaltsamen, für sie strukturell und emotional folgenreichen Form entwertet und exkludiert, kann diese Art von Diskriminierungserfahrungen zu einer Inkorporation von Minderwertigkeitsempfinden führen, die dann wiederum einen Selbstausschluss von Weiterbildungsteilnahme nach sich zieht. Dies soll im folgenden Abschnitt anhand des Analysematerials noch einmal genauer expliziert werden.

Zum Einfluss von Rassismuserfahrungen

Rassismuserfahrungen
Als Rassismuserfahrungen werden im Folgenden solche Situationen bezeichnet, in denen die Interviewpartnerinnen aus ihrer Sicht Erlebnisse beschreiben, in denen sie aufgrund der ihnen zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit, abgewertet und ausgegrenzt wurden.

Diskriminierende Rassismuserfahrungen können sich auf verschiedene Ebenen beziehen. Hormel/Scherr unterscheiden strukturelle, institutionelle und interaktionale Diskriminierungsebenen, wobei sich alle drei Ebenen wechselseitig be-

9 Wie oben bereits erwähnt, beschreibt auch Santina Battaglia die Wirkung von Herkunftsdialogen als Teil des alltäglichen Rassismus (Battaglia 2007).

dingen und miteinander verschränkt sind (vgl. Hormel/Scherr 2004:28). Die *strukturelle Diskriminierung* wird dabei von Hormel/Scherr als solche definiert, die nicht auf die Absicht der jeweiligen Akteure angewiesen ist, sondern sich vielmehr aus dem „Normalvollzug etablierter gesellschaftlicher, insbesondere politischer und ökonomischer Strukturen“ (ebd.) ergibt. Ein Beispiel dafür ist die Ausländergesetzgebung, die allein durch ihre Existenz und Wirkung Ausschlüsse produziert, da sie für Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit eine deprivilegierte Sondergesetzgebung vorgibt. *Institutionelle Diskriminierung* wird bei Hormel/Scherr als ein Teil der strukturellen Diskriminierung definiert und bezieht sich auf „Praktiken, die in rechtlichen oder organisationsspezifischen Erwartungsstrukturen begründet sind“ (ebd.). Dies sind zum Beispiel Regeln wie die, dass Lehrerinnen kein Kopftuch tragen dürfen, wenn sie unterrichten wollen oder auch Praktiken wie die Nichtberücksichtigung der besonderen Bedürfnisse von Zweitsprachler_innen bei der Entwicklung von Bildungsangeboten, so dass diese quasi indirekt von der Teilnahme ausgeschlossen werden. Die *interaktionale Diskriminierung* bezieht sich auf diskriminierende Praxen von Individuen und Gruppen, die sowohl absichtsvoll sein können, aber auch unreflektierte „Stereotype und Deutungsmuster sein können, die zu diskriminierenden Handlungen ohne bewusste Diskriminierungsabsicht führen“ (ebd.).

Die drei Ebenen lassen sich bei der Analyse des Interviewmaterials oft nur schwer voneinander abgrenzen, da bei vielen der berichteten Erfahrungen Mehrfachdiskriminierungen vorliegen. Hinzu kommen weitere Diskriminierungs- und Benachteiligungslinien, die neben den gruppenbezogenen Diskriminierungsaspekten wirken und dabei nicht weniger relevant sind, sondern sie verstärken oder abschwächen können. Dies sind zentral sozio-ökonomische Ungleichheiten, aber auch viele weitere Aspekte, auf die im Unterkapitel zur Verwobenheit machtproduzierender Kategorien bereits näher eingegangen wurde (vgl. auch Sprung 2011:132ff).

Wird die historische Entwicklung von Rassismus mit berücksichtigt, können Diskriminierungsprozesse zudem weitergehender auch im Hinblick auf die Prozesse der Konstitution von Gruppen anhand bestimmter Differenzierungsvorgänge betrachtet werden (vgl. Sprung 2011:135, sowie die Beiträge im Band zur Rassismuskritik von Melter/Mecheril 2009).

Die im Folgenden dargestellten Rassismuserfahrungen sind solche, die von den befragten Frauen als prägend berichtet wurden und sich vor allem auf die interaktionale Ebene beziehen, auch dann, wenn sie teilweise mit der institutionellen und strukturellen Diskriminierung verschränkt sind. Für die hier erfolgende Darstellung wurden lediglich solche Erfahrungen ausgewählt, die sich in den Er-

zählungen der Interviewpartnerinnen auf grundsätzliche Bildungswegentscheidungen sowie die Entwicklung ihrer Zukunftsperspektiven auswirken.

So erlebt İnci bei dem Versuch, einen Auffrischungskurs für den von ihr in der Türkei erlernten Beruf der Technischen Zeichnerin durch das Jobcenter finanziert zu bekommen, eine rassistische Ausgrenzungserfahrungserfahrung, die ihr den Antrieb nimmt, sich weiter um Weiterbildungsmöglichkeiten zu bemühen. Die von ihr geschilderte Situation soll beispielhaft im Folgenden genauer ausgeführt werden, um an ihr bestimmte Mechanismen, die sich so ähnlich in unterschiedlichen Berichten (vgl. Alex, Zara, Milagros) wiederholen, deutlich zu machen:

Nachdem İncis jüngstes Kind in den Kindergarten geht und sie etwas Freiraum gewonnen hat, um sich um ihre eigenen Bedürfnisse zu kümmern, geht sie zum Jobcenter, um sich nach einer Möglichkeit zu erkundigen, wieder einen Berufseinstieg in ihrem erlernten Beruf zu erhalten. Die erste Reaktion des Mitarbeiters, ich nenne ihn im Folgenden für die bessere Lesbarkeit „Herr Meier", bezieht sich darauf, dass er ihr die Kompetenz abspricht, für eine solche Schulung die deutsche Sprache ausreichend zu beherrschen.

İNCI: Ja, auffrischen, genau, auffrischen. Und äh, er hat gesagt: „Aber Sie können nicht so gut deutsch sprechen." (164f)

Es ist im Nachhinein nicht mehr nachvollziehbar, ob Herr Meier ihre Stammdaten bereits vorliegen hat. Doch gemäß İncis Schilderung fragt er nicht nach vorhandenen Qualifikationen, nach Zeugnissen, ihrer Berufserfahrung oder ähnlichen Voraussetzungen, die für eine solche Schulung wichtig sein könnten und sieht diese anscheinend auch nicht weiter für relevant an, sondern fokussiert einzig und allein auf die Sprachkompetenz. Folgt man İncis Darstellung, vorverurteilt Herr Meier İncis Fähigkeiten mit der deutschen (Schrift-)Sprache umzugehen allein aufgrund dessen, dass er ihr eine andere natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit zuschreibt. So fragt Herr Meier weder nach ihrem Schulabschluss noch nach ihrenBerufserfahrungen, sondern stellt ausschließlich die Sprachkompetenz in den Mittelpunkt. İnci reagiert auf die Anfrage, ohne auf die Reduzierung ihrer Person einzugehen, und signalisiert, dass sie bereit ist, ihr Deutsch weiter zu verbessern und weiter zu lernen.

İNCI: Ja, ich habe gesagt: „Schön, okay, aber bei den Schule kann man Deutsch auch lernen und äh… Deutsch lernen und meine Beruf auffrischen. Äh, er hat gesagt „Können Sie schreiben, lesen?" (I-Z: 165-167).

Auch auf diesen Wunsch von İnci geht Herr Meier nicht ein. Sie zeigt Motivation, Lernwillen, Mut und Interesse an einer Integration in den Arbeitsmarkt. Dennoch bleibt er dabei, ihr über die Argumentationslinie der mangelnden Sprachkompetenz diese Möglichkeit verwehren zu wollen.

İNCI: Ich habe gesagt: „Ich kann sehr gut Deutsch schreiben", weil wirklich so. Er hat mir nicht geglaubt. Er hat gesagt: „Jetzt mache ich eine Diktat. Äh. Ich möchte gucken, wie äh sind …äh wie…"
I: Gut Sie schreiben. Ja… (I-Z: 171-175).

So wie İnci ihr Erleben rekonstruiert, ist Herr Meier also nicht bereit ihr zu glauben. Es scheint, dass aus seiner Sicht jemand, die so aussieht und so spricht, gar nicht in der Lage sein kann, das Deutsche ausreichend zu beherrschen, und gleichzeitig ist İnci vom „Good will" Herrn Meiers abhängig. Er vertritt die Dominanzposition der weißen Mehrheitsgesellschaft in seiner Rolle als Vertreter des Staates[10]. So hat İnci schon strukturell keine Möglichkeit, sich mit ihm auf Augenhöhe auseinanderzusetzen. Tatsächlich geht er noch weiter und bringt sie in die Situation, ein anscheinend willkürliches Diktat mit ihm machen zu müssen. Diktate müssen wie jede Art von Lernstands- oder Kompetenzdiagnostik von dafür geschulten Personen ausgewertet werden, um ein aussagekräftiges diagnostisches Instrument zu sein[11]. Dennoch wählt er dieses Mittel, um İnci zu beweisen, dass das, was er nicht glaubt, auch nicht sein kann.

İNCI: Ja. Und hat er auch einfach zum Beispiel so was (zeigt einen Zettel?) eine solche Zettel genommen, hat mir eine Kugelschreiber und Zettel gegeben. Er hat gelesen und ich habe geschreiben. Ganze Zettel, ganze Zettel. Über halbe Stunde, fast eine Stunde. Und er hat geguckt und so…(zeigt wie ?). „Mmm. Mmm. Mmm. Haben Sie wirklich hier nicht Schule gemacht" (I-Z:177-181)

İnci nimmt die Prozedur des Diktatschreibens als eine qualvoll lange wahr. Wie ein Lehrer oder ein strenges Elternteil schaut er ihr beim Schreiben über die Schulter und kommentiert dieses mit Verwunderung. İncis Schriftsprachkompetenz ist besser als er erwartet hätte. Ihr über diesen Weg den Zugang zur Weiter-

10 Dies tut er auf struktureller Ebene, ohne dass wir an dieser Stelle wissen, mit welcher natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit er sich selbst positioniert.

11 Vgl. zu Qualitätsstandards in Kompetenzfesstellungsverfahren auch Druckrey 2007 sowie Bonna/Nienkemper 2011.

qualifizierung zu versperren, scheint nicht so leicht zu sein. Im Rahmen ihrer Erzählung markiert İnci hier einen Punkt, an dem sie erneut Hoffnung schöpft und einen zweiten Versuch startet, die Schulung bewilligt zu bekommen:

İNCI: Und äh, dann ich hab, ich sag: „Ich möchte (betont!) haben! Ich möchte gern diesen also…“
I: die Weiterbildung (I-Z: 187-190).

Herr Meier geht nun einen Schritt weiter und offenbart einen weiteren, man könnte vermuten – den eigentlichen – Beweggrund, aus dem heraus er İnci die Weiterbildung nicht möglich machen möchte:

İNCI: Er hat geguckt und zu mir Gesicht… er hat zu mir gesagt, gerade zu meine Gesicht: „Wissen Sie was? Ich gebe das nicht.“ Ich hab gesagt: „Aber wieso? Warum geben Sie das nicht?“ Sagt er: „Glauben Sie, wenn ich gehe … wenn ich fahre nach Amerika äh, kann ich in so was in Arbeitsamt oder Finanzamt oder so was Beamter arbeiten? Nicht. *Dafür Sie können auch nicht hier so was Berufe kriegen.*“ (I-Z: 192-196)

Er argumentiert also, dass İnci Weiterbildung für einen qualifizierten Beruf nicht zustände, da sie zugewandert sei. Eine Argumentationslinie, die über das Sozialgesetzbuch (SGB) nicht abgedeckt und daher in diesem Kontext vollkommen unzulässig ist. Die Direktheit, in der hier die dahinterliegende rassistische Abwertung zum Vorschein kommt, ist ungewöhnlich. Meist geschieht dies auf subtilere Art und Weise, so wie Herr Meier auch begonnen hatte: Über scheinbar legitime Exklusionswege wie den Ausschluss über die Sprachkompetenzen oder in Deutschland nicht anerkannte Qualifikationen. Hier formuliert er sehr direkt, dass es weder darum geht, was İnci kann, noch inwiefern sie durch eine solche Qualifizierungsmaßnahme aufgrund ihrer Vorerfahrungen eine realistische Chance auf einen Berufseinstieg hätte. Es geht ihm in dieser von İnci zitierten Aussage lediglich darum, dass sie eine Migrantin und damit in seinen Augen eine „Nicht-Deutsche“ sei, und als eine solche nicht die gleichen Chancen und Rechte haben sollte wie eine Person, die er als Deutsch konstruiert, wie eine Person, die „hierher“ gehört. Diese Entscheidung fällt dabei unabhängig davon, wie lange İnci schon in Deutschland lebt und wie lange sie hier noch leben möchte. Er verwehrt ihr dieses Recht mit dem Argument, dass ihm selbst ein solches Recht an einem anderen Ort der Welt ebenfalls verwehrt werden würde. Das deutsche Rechtssystem ist eines, das viele der grundlegenden Menschenrechte verankert hat. Damit zu argumentieren, dass die Rechtslage in anderen Ländern schlechter sei, und Personen deshalb hier Rechte zu verwehren, ergibt keinen

Sinn und ist doch eine als legitim anerkannte, häufig wiederkehrende Argumentationsfigur in den Mainstreamdiskursen. Beispiele dafür sind: „In der Türkei dürfen Frauen an den Universitäten auch keine Kopftücher tragen, dann ist es legitim, es ihnen in Deutschland ebenfalls zu verbieten.“; „In ihren Herkunftsländern leben die Menschen auch zu sechst in einem Zimmer, dann ist das Leben in einem Asylbewerberheim für sie in jedem Fall eine Verbesserung.“ İnci wird hier mit einer rassistischen Einstellung konfrontiert, gegen die sie sich aufgrund ihrer abhängigen Position in diesem Moment nicht wehren kann, ohne für sie bedeutsame negative Konsequenzen befürchten zu müssen. Herr Meier geht sogar noch weiter, indem er nicht nur sagt, dass sie die Weiterbildung nicht machen kann, weil er das Recht dazu woanders auch nicht hätte, sondern obendrein scheint sie aus seiner Sicht auch nicht das Geld wert zu sein, das eine solche Weiterbildung kostet:

İNCI: „Ja, tut mir Leid. Ich gebe das nicht. Das ist sehr teuer und für *unsere Land* ist, also wissen Sie zwei Jahre lang ist äh wieviel Tausend Mark, *Deutsche* Mark… .“ Ich habe gesagt "Mir egal, wie viel *Deutsche Mark*…“ (I-Z: 211-213).

Er untermalt dies mit der mehrfachen Betonung von Begriffen wie „unser Land“ und „Deutsche Mark“, um auch hier nochmal aufzeigen zu können, warum İnci – als in seiner Wahrnehmung nicht zu diesem Land Gehörige und Nicht-Deutsche – dieses Geld auch nicht zur Verfügung stehen sollte. İnci reagiert zunächst hilflos und beinahe schon trotzig und wiederholt in ihrer Erwiderung die Betonung auf die „Deutsche“ Mark. „Mir egal, wie viel Deutsche Mark… .“ Sie verwehrt sich gegen die Zuschreibung, dass sie es nicht wert sei, finanziell unterstützt zu werden, und wehrt impulsiv vor allem die aufgemachte Differenz zwischen ihr als einer, die als nicht-deutsch markiert wird, auf der einen Seite und der „Deutschen Mark“, die anscheinend nur „Deutschen“ zusteht, auf der anderen Seite ab. Gleichzeitig ist sie so angegriffen zunächst nicht in der Lage, sich argumentativ gegen die gewaltvollen Reden des Mitarbeiters zu positionieren. Er geht noch weiter und teilt ihr mit, dass sie aus seiner Sicht als Verkäuferin arbeiten solle (vgl. I-Z: 218-219) und damit an einem der Plätze in dieser Gesellschaft, an dem der Einsatz von „Migrant_innen“ anscheinend legitim ist. Weitere solcher Plätze wären zum Beispiel in der Pflege- und Reinigungsbranche. Möglicherweise folgt Herr Meier mit diesen Vorschlägen in erster Linie den amtsinternen Vorgaben, die den Personen, die sich theoretisch ohne Umschulung direkt auf dem Arbeitsmarkt vermitteln lassen, nur in seltenen Fällen eine Umschulung gewähren. Wenn dies der Fall gewesen sein sollte, scheint Herr Meier ein solches Argument jedoch nicht formuliert zu haben oder İnci scheint es nicht

zu erinnern. Bei ihr bleibt die Ablehnung ihrer Person als eine „Nicht-Deutsche" emotional im Vordergrund bestehen, die sie ohnmächtig und frustriert zurück lässt:

İNCI: Durch diese Sache. Ich habe meine Lust verloren, wirklich. Ich habe vorher so… Ich habe so starke, so große Lust gehabt. Und was er hat mir gesagt. Und was er… Ich habe gesehen, was **die** denken, die Deutschen für uns. Ich habe ganze (stark betont) meine Lust verloren, als er gesagt hat. Das, also, vielleicht das ist falsch, aber leider bei mir war so (I-Z: 260-264).

İnci generalisiert ihre Erfahrung an dieser Stelle. Sie meint nun zu wissen, was „die Deutschen" über sie und andere Personen denken, denen diese natio-ethno-kulturelle Nicht-Zugehörigkeit zugeschrieben wird, und reagiert damit direkt auf die von dem Behördenmitarbeiter angeführte Argumentationslinie, in der er ebenso generalisierend formuliert, dass „unser Land" nicht bereit sei, so viel „Deutsche Mark" für jemanden wie sie auszugeben (vgl. I-Z: 211-212). İnci erfährt damit eine Reduzierung ihrer Person auf eine ihr zugeschriebene natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, wobei diese Reduzierung gleichzeitig mit einer Abwertung und einem Ausschluss einhergeht. Sie überträgt dies auf ihr Gesamtlebensgefühl in Deutschland und glaubt nun wahrzunehmen, was die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft über sie sowie – und das ist wichtig – auch darüber hinaus über alle anderen denken, die anscheinend nicht zu dieser dazugehören: „Was die denken, die Deutschen, für uns." Die gemachte Erfahrung ist für sie ein „Schock", ein prägendes Erlebnis, das ihre weiteren Handlungsentscheidungen bestimmt.

İnci: […] ich hab wirklich meine Schock ist lange in meine Kopf, in meine äh, äh Seele geblieben (Z. 276-277).

Vor diesem Schlüsselerlebnis scheint ihre Wahrnehmung vom Aufgenommensein in Deutschland demzufolge anders gewesen zu sein. Im Alltag befindet İnci sich nicht in derart starken (formalen) Abhängigkeiten, möglicherweise wurde dadurch die Intensität der Wirkung von anderen eventuell erlebten Ausgrenzungserfahrungen abgemildert. Nach diesem Erlebnis des Abgewiesenwerdens, welches vor allem darin begründet lag, dass sie als Nicht-Deutsche festgelegt und abgewertet wurde, verliert sie den Glauben daran, dass es für sie sinnvoll sein könnte, sich weiter um eine berufliche Qualifizierungsmaßnahme zu bemühen.

Obwohl dieses Ereignis nun schon mehrere Jahre zurückliegt, erzählt İnci den Vorfall noch immer sehr emotional. Sie hebt ihre Stimme, atmet schwer, und es ist während des Interviews zu spüren, dass dieser Vorfall sie nachhaltig erschüttert und betroffen hat. Während sie erzählt, bezieht sie mich als ihre Interviewerin in das Geschehen mit ein und macht mich zur Zeugin eines Vorfalls, der sie zunächst ohnmächtig zurücklässt und den sie als unrechtmäßigen Übergriff auf ihre Person wahrnimmt. Eine Weiterbildungsteilnahme kommt für sie zunächst nicht mehr in Frage. *Sie hat ihre ganze Lust verloren*. Sie bleibt daher zunächst noch ein paar Jahre zu Hause und meldet sich dann irgendwann für die Teilnahme an einem Integrationskurs an. Für diesen besteht für sie ein gesetzlich verbrieftes Recht der Teilnahme, so dass sie nicht von der Willkür ihres Sachbearbeiters im Amt abhängig ist, wenn es darum geht, ob sie daran teilnehmen darf oder nicht. Zudem hat sie als Arbeitslose keinen finanziellen Eigenanteil an dem Kurs. *Das Recht auf eine kostenlose Kursteilnahme* hat es möglich gemacht, die zuvor gemachte Zurückweisung, die bei İnci zu Resignation und einem kompletten Rückzug geführt hat, zu einem Teil zu kompensieren, so dass sie doch wieder den Mut aufbringt, sich in eine formale Weiterbildungssituation zu begeben.

Die erst 28 Jahre alte Zara geht konfrontativer mit dem um, was sie in der Institution Jobcenter an Diskriminierung erlebt. Auch sie berichtet im Interview von einer Erfahrung, die sie sehr irritiert zurücklässt. Bei dem Versuch eine relativ kurze, kostengünstige Fortbildung zur medizinischen Fußpflegerin vom Jobcenter bezahlt zu bekommen, wird ihr eine viel länger dauernde, kostenintensivere Ausbildung zur Kosmetikerin angeboten, obwohl sie dieser Beruf gar nicht interessiert. Sie bezieht Arbeitslosengeld II (ALG II) und kann sich die Kosten für die Fortbildung alleine nicht leisten. Als sie darauf besteht, sich in einem Bereich zu qualifizieren, der ihr liegt und Freude machen würde, wird sie von der zuständigen Sachbearbeitung zurückgewiesen.

ZARA: Ich war damals noch im Erziehungsurlaub und habe ich noch vom Arbeitsamt Geld gekriegt, Hartz IV. Also mein Mann bekommt nicht so viel, deswegen habe ich so: „Ja, ich hab aber kein Geld. Ich möchte mir eine Ausbildung machen, ich kann es nicht bezahlen.“, – „Ja, ihr Mann arbeitet!" – „Ja, ich bekomme auch Hartz IV, weil er nicht so viel bekommt!", -„Uns ist doch egal." (Z-Z: 321-326)

Unklar bleibt, wer mit „uns“ gemeint ist, wem es also egal ist, ob Zara sich die Teilnahme an einer Weiterbildung leisten kann. Diffus bleibt dieses „uns“ im Raum und bewirkt vor allem, dass klar gemacht wird, dass Zara nicht zu diesem „uns“ gehört. Auch sind ihre persönlichen Gründe, aus denen heraus sie eine bestimmte Weiterbildung machen möchte, anscheinend nicht wichtig, sondern

vielmehr scheint es schlicht „egal“, da ihr Mann anscheinend gerade so viel verdient, dass sie zwar zusätzliche Unterstützung für die alltägliche Lebensführung erhält, aber keine weiteren Gelder für Weiterbildungsmaßnahmen zur Verfügung gestellt bekommt. Anders als İnci lässt Zara sich an dieser Stelle davon nicht abschrecken. Dadurch, dass ihre in der gleichen Stadt lebenden Großeltern sie finanziell unterstützen können, hat sie die Möglichkeit, bei diesen Schulden zu machen, um sich die Ausbildung zur Fußpflegerin leisten zu können. An dieser Stelle wird das gleichzeitige Wirken von verschiedenen Benachteiligungskategorien wieder sehr deutlich. Hätte Zara nicht eine Möglichkeit gehabt, über ihr soziales Kapital, welches sie zumindest in kleinem Rahmen auch ökonomisch unterstützen kann, die Zurückweisung durch die Behördenmitarbeiter_in zu umgehen, wäre sie vielleicht ähnlich wie İnci, die über diese Möglichkeit nicht verfügt, in einem handlungsunfähigen Zustand verharrt.

Zara baut durch ihre negativen Erfahrungen die Institution Jobcenter als eine Art Feindbild auf. Sie vermutet, dass die Mitarbeiter_innen des Jobcenters sie gezielt aus dem Erhalt des ALG II entlassen und stattdessen mit Wohngeld versorgt haben, um sie nicht finanziell unterstützen zu müssen, falls sie sich als Fußpflegerin selbstständig macht.

ZARA: Aber mein Mann arbeitet und als ich gefragt habe, ob die mir diesen Ausbildung bezahlen, haben sie abgesagt. Und haben mich von Hartz IV schnell rausgeschickt. Jetzt bekommen wir Wohngeld. Weißt du, dass ich kein Anspruch habe, dass ich mich selbständig mache, und von Staat Geld bekomme. Das habe ich zuerst nicht geschnallt. Warum haben sie das gemacht? Jetzt weiß ich als ich dann weitergemacht habe, das ist so… ja (Z-Z: 364-369).

In Zaras Darstellung handeln die Sachbearbeiter_innen, mit denen sie zu tun hat, bewusst gegen ihr Interesse und mit dem Ziel, Zara die Unterstützung, die ihr zustehen und die ihr wirklich weiterhelfen würde, zu entziehen. Unabhängig davon, was die tatsächlichen Motive der Sachbearbeitungen waren, wenn diese befragt worden wären, macht die Erzählung Zaras ihre sehr misstrauische und abwehrende Haltung gegenüber dem Jobcenter deutlich. Wie auch bei İnci ist ihr Kontakt zu den Mitarbeiter_innen des Jobcenters von anfänglicher Hoffnung und anschließender Enttäuschung und Ernüchterung geprägt. Motiviert und mit bestimmten Weiterqualifizierungsideen und -plänen gehen beide in die Institution hinein und verlassen sie im Anschluss an die Gespräche mit den jeweiligen Sachbearbeitungen verärgert, enttäuscht und frustriert. Die Institution Jobcenter kann folglich eine entscheidende Barriere für eine Weiterbildungsteilnahme von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund darstellen.

Dies könnte an – wodurch auch immer begründeter – mangelnder Vorinformiertheit seitens meiner Interviewpartnerinnen liegen, die mit Wünschen an das Amt herantreten, die durch dieses nicht zu erfüllen sind. Es könnte aber auch an der herabsetzenden und als unwürdig wahrgenommenen Art und Weise liegen, in der ihnen die Ablehnung einer Unterstützung vermittelt wird. Nicht zuletzt ist eine Erklärung auch im System der Bewilligungen von Weiterbildungskursen als solches zu finden, da diese in fast allen Fällen neben den gesetzlichen Vorgaben und den amtsinternen Regelungen zusätzlich von der subjektiven Einschätzung der Sachbearbeitung abhängig sind. Somit kommt es in der individuellen Interaktion stets zu einem hierarchischen Machtgefälle, welches vor allem Personen, die sich im deutschen Rechtssystem nicht auskennen oder auch finanziell nicht die Möglichkeit haben, ihre Recht mit Hilfe eines Anwalts einzuklagen, schnell hilflos zurücklässt.

Wie später noch gezeigt werden kann, ist das Jobcenter und ebenso die Bundesagentur für Arbeit gleichzeitig eines der wichtigsten Institutionen, über die Personen in Weiterbildungsmaßnahmen vermittelt und relevante Informationen zu Weiterbildungsmöglichkeiten weitergegeben werden. Es scheint also in Bezug auf eine Weiterbildungsteilnahme von hoher Wichtigkeit zu sein, behördliche Strukturen insofern zu verändern, dass Personen die Möglichkeit haben, sich besser vor Willkür und Diskriminierung zu schützen, um das Potenzial, das gleichzeitig in so einer – gerade die benachteiligten Gruppen erreichenden – Institution wie dem Jobcenter liegt, besser ausschöpfen zu können.

Bei Tamy, die lange als Asylbewerberin ohne gesicherte Aufenthaltserlaubnis gelebt hat, sind die Diskriminierungs- und Nichtzugehörigkeits-Erfahrungen ebenfalls tief verwurzelt. Sie hat, wie oben bereits erwähnt, die Erfahrung gemacht, dass einige von ihr angesprochene Weiße Deutsche noch nicht einmal bereit waren, mit ihr zu reden. Als besonders negativ stellt sie dabei ihre Erfahrung in den neuen Bundesländern dar. Sie hat dort viele Jahre gelebt und scheint in der Begegnung mit den dort lebenden Menschen mehrere Erfahrungen gemacht zu haben, die ihr das Gefühl gaben, chancen- und wertlos zu sein. Dies führt dazu, dass sie sich gegen eine Weiterbildungsteilnahme sperrt und weder die Notwendigkeit noch den Vorteil einer solchen sieht. Erst nach ihrem Umzug in eine mittelgroße Stadt in Westdeutschland und vor allem nach ihrem Einzug in eine politisch links orientierte Kommune geht es ihr besser. Sie verändert ihr Menschenbild und wird offener dafür, sich um ihre eigene Weiterbildung, zunächst in Form von Deutschkursen, zu kümmern (vgl. T-Z: 178-188).

Da ihre Lebensumstände in den neuen Bundesländern durch das Leben in einer Asylunterkunft geprägt waren, könnten die Begegnungen mit Menschen der Mehrheitsgesellschaft schon aufgrund der besonderen Situation, in der sie

sich selbst befand, eher unangenehm gewesen sein. So führt sie bei der Frage danach, warum für sie in der Zeit in der Zeit eine Weiterbildungsteilnahme nicht in Frage kam, aus:

TAMY: You know why? I don't want to go to the German Course before. Because when I was in Heim – no freedom.
I: No freedom?
TAMY: Nein. Because everyday you become crazy. Everyday they disturb. You come crazy. But now, for one year now, I really want to go to school (T-Z:217-223).

Die Zeit in der Asylunterkunft hat sie als beklemmend und unfrei erlebt. Es gab viele Störfaktoren, wobei sie diese im Interview nicht näher spezifiziert. Gleichzeitig sind diese Unterkünfte für nächtliche Polizeieinsätze, unangekündigte nächtliche Eilabschiebungen, einen häufigen Wechsel der Bewohner_innen und das Zusammentreffen vieler Personen mit traumatischen Erlebnissen auf engstem Raum bekannt[12], so dass auch ohne eine nähere Beschreibung durch Tamy aus meiner Sicht eine grobe Vorstellung von dem möglich ist, was sie meint, wenn sie sagt: *„Everyday they disturb. You come crazy.“* Seit einem Jahr nun möchte sie zur Schule gehen. Dies entspricht genau der Zeit, die sie in der Kommune lebt. Hier findet sie eine Lebenswelt, in der sie sich sicherer, aufgehoben und zugehörig (!) fühlt. Hier findet sie auch die Kraft, sich wieder um andere Belange als nur um ihre Grundbedürfnisse zu kümmern und sich mit Weiterbildungsfragen zu beschäftigen.

Auch bei Tamy zeigt sich also, dass Fragen der Anerkennung und der Zugehörigkeit ihrer Person eine besondere Rolle bei ihrer Entscheidung für oder gegen eine Weiterbildungsteilnahme spielen. Die bei ihr über lange Zeit gemachte Erfahrung – als Asylbewerberin und später als illegalisierte Person – dauerhaft als ein Mensch zweiter Klasse in dieser Gesellschaft zu gelten, wirkt auch dann noch nach, nachdem sie in der Kommune einen Platz gefunden hat, an dem sie sich aufgehoben fühlt. So wiederholt sie mehrfach während des ganzen Interviews die Phrase von „You don’t have a chance here.“ Dies bleibt trotz ihrer aktuell verbesserten Lebenssituation ihr Grundgefühl. Vor allem zu Beginn des Interviews wirkt sie sehr zornig und erst im Laufe des Gesprächs beruhigt sie

12 Weiterführende Informationen dazu finden sich auf den Webseiten von Pro Asyl (www.proasyl.de), den Seiten der verschiedenen Flüchtlingsräte (bspw. In Hamburg: http://www.fluechtlingsrat-hamburg.de/) und der vieler weiterer Organisationen, die geflüchtete Menschen unterstützen.

sich ein wenig. Es ist daher wahrscheinlich, dass sie über den eventuell zu beginnenden Alphabetisierungskurs hinaus auch zukünftig nicht an Weiterbildung teilnehmen wird.

Die als Verkäuferin in einer kleinen Bäckereifiliale tätige Leyla hingegen berichtet, sie hätte bisher noch keinerlei Diskriminierungserfahrungen gemacht, und unterscheidet bezogen auf Weiterbildungsteilnahme zudem nicht in deutsche und nicht-deutsche Teilnehmende.

LEYLA: Nein, für mich die Menschen ist gleich. […] Der Himmel ist in eins für alle.
I: Ok. Du, hast du keine Diskriminierungserfahrungen gemacht für dich?
LEYLA: Nein (L-Z: 752-760).

So spielt es für sie bezüglich ihrer Weiterbildungsteilnahme auch keine Rolle, ob und welchen Migrationshintergrund sie selber hat. Gleichzeitig macht sie eine Unterscheidung zwischen „Deutschen" und „Ausländerinnen" und betont, dass die „Ausländerinnen" viel freundlicher seien als die „Deutschen" und daher so häufig als Verkäuferin eingesetzt würden. Mit der sogar doppelt betonten Bemerkung „Weil alle wissen.", setzt sie dies zudem als eine Art Allgemeinwissen voraus.

LEYLA: Und viele Ausländer jetzt sind Verkäuferin, weißt du, weil sie sind netter als die Deutschen. Nein. Ehrlich sagen. Sie sind normal. **Weil alle wissen**. Alle wissen. Wieso es gibt viele ausländische Leute von die Verkäuferin, weil sie haben besser Kontakt mit den anderen Leuten (L-Z: 1311 – 1314).

Auch sie unterscheidet hier also zwei stereotype Gruppen, wenn diese Unterscheidung bei ihr auch nicht so dominant im Vordergrund zu sein scheint wie bei den anderen Interviewpartnerinnen. Dass Leyla davon ausgeht, dass die Gruppe der zur Dominanzgesellschaft gehörenden Deutschen weniger freundlich und damit weniger geeignet sei für den Beruf der Verkäuferin, lässt mindestens zwei Vermutungen zu: Einerseits könnte sie sich auf das Stereotyp beziehen, dass Menschen aus dem europäischen Norden generell zurückhaltender und verschlossener gegenüber Unbekannten seien und damit anders als Personen aus dem globalen Süden. Diese Mentalitätszuschreibung wirkt sich ja in einem Beruf, der hauptsächlich vom Kontakt mit unbekannten Personen bestimmt ist, in einem besonderen Maße aus. Andererseits kann es auch sein, dass Leyla neben dem Beruf der Verkäuferin auf dem Arbeitsmarkt für sich gar keine realistische Beschäftigungschance sieht und ihn deshalb mit dieser Form von Zuschreibung (unbewusst) aufwertet. So erscheint der Beruf als etwas Erstrebenswertes, für

das sie in einem besonderen Maße durch ihre Herkunft qualifiziert ist. Wie oben bereits erwähnt, ist Leyla durchaus sehr bereit an Weiterbildung teilzunehmen und tut dies auch verschiedentlich in einem informellen weniger in einem institutionellen Rahmen. Sie fühlt sich als Teil der Gesellschaft, auch wenn sie sich nicht als Deutsche wahrnimmt. Gleichzeitig hat sie bisher keine oder nur wenig Diskriminierungserfahrungen gemacht, die sie bewusst in einen Zusammenhang mit ihren Bildungsentscheidungen setzen würde. Sie ist damit ein Beispiel dafür, wie umgekehrt ein positives Zugehörigkeitsgefühl zur Gesellschaft auch zu einem bewussten Weiterbildungsprozess führen kann.

Im folgenden letzten Abschnitt, der sich mit der Relevanz von Zugehörigkeitsbedingungen und -wahrnehmungen der befragten Frauen für ihre Weiterbildungsteilnahme auseinandersetzt, soll noch ein weiterer Aspekt beleuchtet werden, der vor allem kurz nach der Einwanderung nach Deutschland eine besondere Rolle spielt. Dieser Aspekt bezieht sich auf Heimweh und Einsamkeit, welche von den oft als sehr junge Menschen eingewanderten Frauen erlebt wird. Er wirkt dabei abhängig von der Intensität des Erlebens auf die anfänglichen Handlungsmöglichkeiten der jeweiligen Frauen ein.

„Am Anfang war das für mich wie ein Gefängnis." – Heimweh und Einsamkeit als hemmender Einflussfaktor für den Wunsch nach Weiterbildung

Veronika Fischer stellt in ihren Ausführungen zu Erwachsenenbildung im Migrationskontext fest:

> „Migrationserfahrungen werden je nach individuellen Ressourcen und Resilienz (Bildungsvoraussetzungen, materieller Situation, Sozialstatus, soziale Netzwerke, etc.) unterschiedlich verarbeitet und münden nicht unbedingt in psychosoziale Belastungssituationen" (Fischer 2012:4).

Da diese Belastungssituation jedoch in den Erzählungen einiger der befragten Frauen als sehr zentral hervorgehoben wurde, soll hier nochmal genauer darauf eingegangen werden. Für diejenigen Interviewpartnerinnen, die selbst nach Deutschland migriert sind und dabei anfangs weder die deutsche noch die englische Sprache beherrschen, ist die plötzliche eigene Sprachlosigkeit im Kontakt mit der Mehrheitsgesellschaft nachvollziehbarerweise eine sehr irritierende Erfahrung. Bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie die hauptsächliche Kommunikationssprache ihres jeweiligen Wohn- und Arbeitsortes zumindest auf einem basalen Niveau beherrschen, fühlen sie sich oft isoliert und in ihren Handlungsmöglich-

keiten eingeschränkt. Han beschreibt in seinem Handbuch zur Soziologie der Migration:

„Mit dem Verlassen der Sprachgemeinschaft geben die Migranten nicht nur ihre bisherige kommunikative Sicherheit auf, die sie durch die sprachliche Sozialisation erworben haben, sondern sie verlieren zudem ihre unmittelbare Teilhabe an der historisch gewachsenen und sich weiter dynamisch entwickelnden Wissens- und Erfahrungsgemeinschaft, an der sie bisher Anteil hatten.“ (Han 2010:209)

Der Verlust an Teilhabe und die dadurch entstehende Isolierung der betroffenen Personen kann wiederum zu einer starken Sehnsucht nach den alten sozialen Rahmenbedingungen, zu großem Heimweh führen (vgl. Han 2010). So hat İnci in den ersten zwei Jahren ihres Aufenthalts in Deutschland vor allem den Wunsch, wieder in ihre Heimat zurückzukehren. Sie fühlt sich – noch – nicht zugehörig und aufgenommen in dem Land, in das sie eingewandert ist, und ist dadurch, dass sie die Sprache nur unzureichend beherrscht, in der Möglichkeit Kontakt zu ihrer Umwelt aufzunehmen, sehr eingeschränkt. Vor allem hat sie große Angst davor, aufgrund ihrer defizitären Sprachbeherrschung für weniger wert und dumm gehalten zu werden:

İNCI: Äh ich habe meine ganze Freundinnen in zurück da gelassen und ich war hier ganz fremd, ganz allein. Ich habe Angst gehabt vor auf die Straße gehen. Ich sag: „Oh Gott, wenn jemand was mich fragt und wie kann.“ Und das war für mich. Ich schäm mich, wenn jemand, was mich fragt und keine Antwort. Und wie, wie so dumme Leute so gucken und das, ich wollte das nicht haben. Ich wollte das nicht haben, wenn jemand was mich fragt, was zu sagen. Oh Gott! (I-Z: 1027-1032)

Während ihr Gefühl zu Beginn in Deutschland also vor allem von Einsamkeit und Ängsten geprägt war, so dass sie in ihrer Handlungsfähigkeit stark eingeschränkt scheint, beschreibt sie gleichzeitig, wie sehr sie im gesellschaftlichen Leben integriert war, als sie noch in der Türkei lebte.

İNCI: Ich war in der Türkei sehr aktiv. So Kino oder Konzerte, oder […] (I-Z: 1035).

Sie definiert dabei ihre Aktivität über die Teilhabe an kulturellen Angeboten. Kino und Konzerte zu besuchen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben, war für sie in der Türkei selbstverständlich. In Deutschland angekommen führt ihre anfängliche Isolation dazu, dass sie psychisch und physisch krank wird.

İNCI: Also äh deine Seele ist so aktiv, du willst alles machen, aber du kannst ja nicht. Das tut weh. Wirklich. Das tut weh. Ich muss immer zu Hause, ich bin schwanger. Mein Mann vorher Zeit ist zehn Jahre er arbeitet nachts. Vorher am Tag, hat er gearbeitet. Ich bin ganze Zeit zu Hause, ich kenne keine, jemanden und äh. Und ich möchte nicht erinnern, diesen Situation wirklich. Das hat mir so wehgetan. Ich habe gedacht, ich werde verrückt. Ich bin krank geworden. So blass und und. Oh. Das war so schlecht wirklich. Ich vermisse meine Familie, ich vermisse meine Freundinnen, ich vermisse mein Land. Das war so schwer für mich. Also bei jede ist vielleicht nicht so stark. Aber das kann ich wirklich sagen, das war für mich sehr stark (I-Z: 1046-1054). […] Das tut weh. Das tut wie Gefängnis (I-Z: 1070).

Diese Isolation entsteht unter anderem dadurch, dass sie mit ihrem Mann in eine Stadt zieht, in der sie beide außer ihrem allein lebenden Schwager kaum jemanden kennen. Weder sie noch ihr Mann scheinen zudem einen Zugang zu institutionellen Hilfsangeboten zu haben oder zu kennen, wo İnci neben dem Erwerb der deutschen Sprache die Möglichkeit gehabt hätte, therapeutische Hilfe oder Beratung in Anspruch zu nehmen. Auch Leyla weiß nach ihrer Flucht nach Deutschland zunächst nicht, welche Handlungsmöglichkeiten sie hat. Die Last der Umstellung und des Verlusts nimmt ihr viel Energie.

LEYLA: Weil weil du, wenn du kommst hier, *du weißt nicht, was du musst machen.*
I: Ja.
LEYLA: Was du darfst machen. Du hast Kinder. Du hast alle Familie verloren. Und (atmet schwer) du hast keine Weg, weißt du? Und das ist anstrengend (L-Z: 186-192).

İnci ist mit diesen Fragen von Heimweh und Isolation so beschäftigt, dass Fragen von Weiterbildung zunächst keine Rolle spielen. Nachdem sie zwölf Jahre in einer mittelgroßen Stadt im Süden Deutschlands wohnt und sich nur um die Kinder kümmert, zieht die Familie zurück nach Norddeutschland, wo auch Geschwister und damit verlässliche soziale Kontakte İncis leben.

İNCI: Ja, wir sind da äh umgezogen. Äh. Ungefähr zwölf Jahre wir sind in H. gewohnt. Dann wieder hierher zurückgekommen. Weil ich möchte mit meine Familie im Kontakt. Ich war ganz allein da (I-Z:72-74).

Obwohl sie zwölf Jahre in H. lebt, scheint sie in dieser langen Zeit kein soziales Netz aufgebaut zu haben, das ihr das Gefühl des „Alleinseins" nehmen könnte. Zwar bezieht sie die Aussage: *„Ich war ganz allein da."* vermutlich auf den Umstand, dass sie keine Familienangehörigen hat, die in der Nähe wohnen, doch

ist es zumindest merkwürdig, dass sich innerhalb der langen Aufenthaltsdauer in H. keine familienähnlichen Netzwerke und Freundschaften entwickelt haben, die die originären Familienstrukturen hätten ersetzen können. İnci löst diese Familiensehnsucht mit einem Umzug in die Stadt, in der auch ihre Geschwister wohnen. Kurz nach ihrem Umzug nach Norddeutschland und dem Eintritt des Sohnes in den Kindergarten ist sie dann auch wieder soweit psychisch stabilisiert, dass sie sich auf den Weg macht, um sich nach einer Qualifizierungsmaßnahme im Jobcenter zu erkundigen.

Es bleibt die Frage offen, was Personen tun können, die keine Familienstrukturen in Deutschland haben und denen es nicht gelingt, sich ein Ersatznetzwerk aufzubauen. Inwiefern ist es diesen möglich, sich in Deutschland aufgehoben und heimisch zu fühlen? Was bedeutet das für ihre Handlungsoptionen in Bezug auf Weiterbildungsmaßnahmen? Können sie sich überhaupt soweit psychisch stabilisieren, dass sie die notwendige Energie für institutionelle Lernprozesse aufbringen und diesen eine Priorität einräumen können und wollen? Eine Beantwortung dieser Fragen kann vermutlich nur individuell in jedem Einzelfall erfolgen. Generell sollte die Wichtigkeit von Unterstützungsangeboten unmittelbar nach der Einwanderung nach Deutschland mehr in den Fokus gerückt werden. Die physische und psychische Stabilität von Personen ist letztlich in jedem Fall eine Grundvoraussetzung dafür, dass diese ein Interesse daran entwickeln (können), an Gesellschaft und eben auch an Weiterbildung teilzuhaben und sich soweit handlungsfähig fühlen, dass sie dieses Interesse auch umsetzen.

Zusammenfassung

Die aus dem bisher Dargestellten abzuleitende These lautet zusammengefasst, dass die Weiterbildungsteilnahme insoweit in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zur Gesellschaft steht, dass Personen, die sich als zugehörig wahrnehmen und als zugehörig angesprochen werden, es eher als subjektiv bedeutsam ansehen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen als Menschen, die sich als nicht-zugehörig wahrnehmen.
Nachteilig für ein Zugehörigkeitserleben wirken dabei vor allem drei Punkte.

- Das Erleben, über Dialoge und Diskurse aus dem „Wir“ der Mehrheitsgesellschaft ausgeschlossen zu werden.
- Das Erfahren von Diskriminierungen auf struktureller, institutioneller und vor allem interaktionaler Ebene.
- Das Fehlen von engen sozialen Bindungen, die Halt und Sicherheit geben.

Alle im Folgenden darzustellenden Begründungen intervenieren mit dieser zentralen Kategorie der Zugehörigkeit. Sie verstärken ihre Bedeutsamkeit oder schaffen es, sie in den Hintergrund zu drängen, wenn sie über andere Wege Anerkennung und Teilhabe ermöglichen.

DER WERT STAATSBÜRGERLICHEN HANDLUNGSKAPITALS IM KONNEX ZU WEITERBILDUNGSTEILNAHME

Die Zuschreibung und Wahrnehmung von Anerkennung und Zugehörigkeit, so wie sie eben beschrieben worden sind, lassen sich sowohl mit dem Anerkennungstheoretiker Honneth und dem sich mit Fragen um Staatsbürgerschaft auseinandersetzenden Soziologen T. H. Marshall als auch auf Grundlage des Interviewmaterials in einen engen Zusammenhang mit der Verfügbarkeit von staatsbürgerlichen Rechten stellen. Wie bereits ausführlich dargestellt wurde[13], fasst der Anerkennungstheoretiker Axel Honneth die „Rechte" einer Person, neben Liebe und Solidarität, als eine der Voraussetzungen dafür, sich in einem Staat aufgehoben und sicher fühlen zu können (vgl. Honneth 1994:51). In der englischsprachigen Diskussion wird im Zusammenhang mit der Frage nach der Verfügbarkeit von Rechten und Staatsangehörigkeit bereits seit vielen Jahren der Begriff des *Citizenship* diskutiert. Der Begriff des Citizenship enthält dabei, anders als der eher passive deutsche Begriff der Staatsangehörigkeit, gleichzeitig die Vorstellung eines aktiven Mitglieds der Gesellschaft, das sich mit seinen_ihren Rechten und Möglichkeiten in den gesellschaftlichen Gesamtprozess mit einbringt. Der Soziologe T.H. Marshall, dessen Aufsätze die Diskussion um Citizenship bis heute beeinflussen, beschrieb 1947 drei Elemente, die er für den Staatsbürger_innenstatus als konstitutiv erachtet. Diese bezeichnet er als das bürgerliche, das politische und das soziale Element.

„Das *bürgerliche Element* besteht aus jenen Rechten, die notwendig sind, die individuelle Freiheit zu sichern: Freiheit der Person, Redefreiheit, Gedanken- und Glaubensfreiheit, Freiheit des Eigentums, die Freiheit, gültige Verträge abzuschließen, und das Recht auf ein Gerichtsverfahren. […] Mit dem *politischen Element* bezeichne ich das Recht auf die Teilnahme am Gebrauch politischer Macht, entweder als Mitglied einer mit politischer Autorität ausgestatteten Körperschaft, oder als Wähler der Mitglieder einer derartigen

13 Vgl. das Kapitel zu Zugehörigkeit und staatsbürgerlicher Handlungsspielraum als Voraussetzung für Kapitalakkumulation.

Körperschaft. […] Mit dem *sozialen Element* bezeichne ich eine ganze Reihe von Rechten, vom Recht auf ein Mindestmaß an wirtschaftlicher Wohlfahrt und Sicherheit, über das Recht an einem vollen Anteil am gesellschaftlichen Erbe, bis zum Recht auf ein Leben als zivilisiertes Wesen entsprechend der gesellschaftlich vorherrschenden Standards" (Marshall/Bottomore 1996:40, Hervorh. d. Verf.).

Personen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, erleben bezogen auf alle drei Elemente eine Einschränkung, wobei vor allem ihre politischen und sozialen Rechte deutlich eingeschränkt sind. Illegalisierte Personen verfügen zudem noch nicht einmal über einen Teil der bürgerlichen Rechte. Die konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft vom 24. Dezember 2002 hält im Artikel 12 fest: „Unbeschadet besonderer Bestimmungen dieses Vertrags ist in seinem Anwendungsbereich jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verboten" (Europäische Gemeinschaft 2002:11). Gleichzeitig wirkt dieses Diskriminierungsverbot jedoch auf der Grundlage der Richtlinie des Rates zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes vom Juni 2000, wodurch Drittstaatenangehörige explizit von diesem Diskriminierungsverbot ausgeschlossen sind:

„Daher sollte jede unmittelbare oder mittelbare Diskriminierung aus Gründen der Rasse oder der ethnischen Herkunft in den von der Richtlinie abgedeckten Bereichen gemeinschaftsweit untersagt werden. Dieses Diskriminierungsverbot sollte auch hinsichtlich Drittstaatsangehörigen angewandt werden, betrifft jedoch keine Ungleichbehandlungen aufgrund der Staatsangehörigkeit und läßt die Vorschriften über die Einreise und den Aufenthalt von Drittstaatsangehörigen und ihren Zugang zu Beschäftigung und Beruf unberührt" (Europäische Gemeinschaft 2000:2).

Die Verfügbarkeit staatsbürgerlicher Rechte steht für Personen, die sich innerhalb des Nationalstaats Deutschland aufhalten, also in einem direkten Konnex zur Struktur der Weltgesellschaft. Ulrike Hormel zeigt in ihrem Beitrag zur Diskriminierung auf der Grundlage von Staatsbürgerschaft, Nationalstaatlichkeit und Ethnizitätskonstruktionen (Hormel 2007:195-235) sehr deutlich auf, wie es möglich sein kann, die „Betrachtung gesellschaftlicher Ungleichheiten und Diskriminierungen an die Analyse weltgesellschaftlicher Strukturen sozialer Ungleichheiten rückzubinden" (ebd.:196). Sie rekonstruiert die Bildung der Nationalstaaten als einen historischen Prozess, der durch eine „begleitende Mythenbildung, in der eine gemeinsame Sprache, Kultur, Tradition und Abstimmung postuliert wird und für die eine legitimatorische Ausrichtung auf eine gemeinsame Vergangenheit charakteristisch ist" (ebd.:206). Durch diese Ausrichtung werden gleichzeitig solche Personen als Minderheiten und nicht zur Nation be-

ziehungsweise zum Staat dazugehörig konstruiert, die von der damit gesetzten Norm abweichen.

Eine der Voraussetzungen für den Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft ist so auch für einen Teil der Antragsteller_innen die Teilnahme an einem sogenannten Integrationskurs, der den konstruierten „Abweichungsgrad“ der noch nicht deutschen Staatsangehörigen zumindest teilweise abmildern soll, indem sie sprachlich und bezogen auf das „geteilte“ kulturelle und politische Wissen auf den Stand gebracht werden sollen, auf dem ideelerweise auch die Mehrheitsdeutschen sein sollten. Die Teilnahme an dem Kurs ist verknüpft mit den Auflagen, im Rahmen eines Sprachtests im schriftlichen Teil zumindest ein A2-Niveau[14] und im mündlichen Teil das B1-Niveau zu erreichen sowie den Test zu dem 45stündigen Orientierungskurs zu bestehen, in dem Fragen zum gesellschaftlichen, geschichtlichen und politischen Leben in Deutschland gestellt werden. Einen Großteil der in diesem Test gestellten Fragen werden vermutlich auch diejenigen, die den Vorteil hatten, in die deutsche Staatsangehörigkeit einfach hineingeboren worden zu sein, nicht beantworten können. Dennoch stellt deshalb niemand die Legitimität ihrer Staatsangehörigkeit in Frage. Diejenigen, die die deutsche Staatsangehörigkeit als Erwachsene erwerben, müssen hingegen Fragen folgender Art beantworten, um legitime Staatsbürger_innen sein zu dürfen[15]:

Welches Amt gehört in Deutschland zur Gemeindeverwaltung?
- Pfarramt
- Ordnungsamt
- Finanzamt
- Auswärtiges Amt

Die Wirtschaftsform in Deutschland nennt man …
- freie Zentralwirtschaft.
- soziale Marktwirtschaft.
- gelenkte Zentralwirtschaft.
- Planwirtschaft.

14 A2 und B1 entsprechen der 2. bzw. 3. Kompetenzsstufe des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Fremdsprachen (Ger, S. 23) vgl. http://www.europaeischer-referenzrahmen.de vom 22.04.2014.

15 Vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Gesamtfragenkatalog ‚Leben in Deutschland‘ Aufgabe 56,50, 66 und 295, 2013.

Wer schrieb den Text zur deutschen Nationalhymne?
- Friedrich von Schiller
- Clemens Brentano
- Johann Wolfgang von Goethe
- Heinrich Hoffmann von Fallersleben

Und unter dem Stichwort Religiöse Vielfalt wird gefragt:

Welche Religion hat die europäische und deutsche Kultur geprägt?[16]
- der Hinduismus
- das Christentum
- der Buddhismus
- der Islam

Dieser Test mit seinen speziellen Fragen kann als Beispiel dafür dienen, um aufzuzeigen, wie nationalistische Diskurse über gesellschaftliche Praxen in das Leben von Einzelnen wirken und Aus- beziehungsweise Einschlüsse produzieren. Ulrike Hormel präzisiert dies mit dem Hinweis:

> „Damit sind Nationalismen nicht lediglich als Semantiken wirksam, sondern strukturell in der Regulierung des Zugangs zur Staatsbürgerschaft im Modus nationaler Zugehörigkeit verankert und stellen in der Folge eine für den legalen Zugang zu Recht, Ökonomie, Bildung, Gesundheitsversorgung hoch bedeutsame Vergesellschaftungsform dar" (HORMEL 2007:208).

Nicht nur die vom Aufenthaltsstatus abhängige Regulierung des Zugangs zu formaler Bildung stellt für die im Rahmen dieses Projekts befragten Frauen ein Hindernis auf dem Weg zur Weiterbildungsteilnahme dar. Diejenigen, die nicht von Anfang an über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen, erleben außerdem Ausschlüsse hinsichtlich der Aufnahme einer Erwerbstätigkeit, ihr Wahlrecht sowie im Rahmen der sozialen Rechte, wenn es um wohlfahrtstaatliche Fragen geht, wie das Recht auf einen Platz in einer Kindertagesstätte, Leistungen des Bundesausbildungsförderungsgesetzes (BAföG) u.ä.

16 Mit der nur einen möglichen richtigen Antwort: b das Christentum und der gleichzeitigen Ausblendung dessen, dass auch der Islam die europäische Kultur maßgeblich in vielen Ländern mitgeprägt hat und immer noch prägt.

Das Erleben von Ausgrenzungen dieser Art kann bei den Personen, die durch diese Sondergesetzgebung exkludiert und anders als der Rest der Gesellschaft behandelt werden, zu der Wahrnehmung führen, kein legitimer Teil der Gesellschaft zu sein, in der sie leben. So formuliert Milagros:

I: Aber fühlst du dich als Teil dieser Gesellschaft?
MILAGROS: Nicht so ganz, nein.
I: Weil?
MILAGROS: Weil ich so eine … eine andere Realität lebe. So. Ich war jetzt bei dieser Veranstaltung in Berlin und da haben wir über die Wahl und ehm politischen Sachen. *Nun ich ich so ich darf ja gar nichts machen.* (lacht) Das ist. Und manchmal ich merke, wenn ich woanders bin, da fühle ich mich, dass ich in der Realität bin. Und hier ist es so wie eine. […] Eh. Und hier habe ich das Gefühl, … ich … ich bin so in ein Stand-by Zwischen-, Zwischen- eh stopp…. Wie beim Fliegen. …Ja ich fühle mich nicht in der Gesellschaft (M-Z: 814-834).

Milagros fühlt sich bezogen auf Themen wie politische Wahlen und politische Fragen handlungseingeschränkt. Sie verfügt weder über das aktive noch das passive deutsche Wahlrecht und hat mit ihrer speziellen, an das Studium gebundenen Aufenthaltsggenehmigung keine politischen Mitbestimmungsrechte. Sie fühlt sich daher „nicht in der Gesellschaft" und hat das Gefühl, nicht angekommen und stattdessen in einem „Zwischenstopp" zu sein. Sie berichtet zwar an anderer Stelle, dass sie sich durchaus politisch im Rahmen von interkultureller Bildungsarbeit, der gesellschaftlichen Sichtbarmachung von tauben Personen u. a. engagiert. Doch die Ausgrenzung, die über die Staatsangehörigkeitsregelung ausgelöst wird und eine offizielle Anerkennung ihrer Person als gleichwertig anerkannte Bürgerin verweigert, wirkt sich auf ihr Verhältnis zu dem Ort, an dem sie sich befindet, negativ aus.

Im Rahmen der Interviewauswertung stellten sich im Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme zwei Rechtsbereiche für den eigenen Handlungsspielraum als besonders relevant heraus. Dies sind die Regelungen zum Aufenthaltsrecht und die Regelungen zur Erwerbstätigkeit, die beide im „*Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*" (Aufenthaltsgesetz – AufenthG) der Bundesrepublik Deutschland geregelt sind. Im Folgenden soll darauf in zwei Abschnitten genauer eingegangen werden.

Bin ich morgen noch hier? – Zum Einfluss eines unsicheren Aufenthaltsstatus

Aufenthaltsstatus

Der Aufenthaltsstatus ist im „*Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet*" (Aufenthaltsgesetz – AufenthaltG) der Bundesrepublik Deutschland geregelt. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus stellt eine existenzielle Lebensbedingung, nämlich den eigenen Wohnort und Lebensmittelpunkt, immer wieder in Frage. Umgekehrt gibt ein sicherer Aufenthaltsstatus Rückhalt für eine Zukunftsplanung mit realistischen Perspektiven.

Gesetzlich wird seit dem Inkrafttreten des aktuellen Aufenthaltsgesetzes am 1. Januar 2005 zwischen einer Aufenthaltserlaubnis, die zwingend immer befristet ist, und einer Niederlassungserlaubnis, die in der Regel unbefristet ist, unterschieden. Eine Niederlassungserlaubnis beinhaltet auch die Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit; bei einer Aufenthaltserlaubnis muss die Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit separat erteilt und im Aufenthaltstitel vermerkt werden (vgl. Bundesministerium der Justiz 2004:8-10).

Aufenthaltstitel, die ausschließlich für Weiterbildungs- und Ausbildungszwecke vergeben werden, implizieren die Teilnahme an Bildungsmaßnahmen wie Ausbildung, Studium oder Weiterbildung. So nimmt die aus Mexiko eingewanderte Milagros genau deshalb an Weiterbildung teil beziehungsweise schreibt sich für einen Studienplatz an der Universität ein, weil dies für sie die einzige realistische Möglichkeit ist, um ihren weiteren Aufenthalt in Deutschland zu sichern (vgl. M-Z: 289-291).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, an dem die Verknüpfung der Teilnahme an Weiterbildung mit dem Aufenthaltsrecht deutlich wird, sind die aktuellen Bedingungen zum Erhalt der Staatsbürgerschaft. Seitdem der Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft an das Bestehen des Deutsch-Tests für Zuwanderer (DTZ) beziehungsweise den erfolgreichen Abschluss der Integrationskurse geknüpft ist, besteht auch darüber ein Anreiz, Weiterbildung zumindest für den Besuch des Deutschkurses in Anspruch zu nehmen. Auf diese Weise lernt zum Beispiel auch Josepha die Volkshochschule an ihrem Wohnort kennen:

JOSEPHA: Ja ja, I do the german- but is- that äh, that place because of- I went there, because of ähm I want to get German passports. __ Yes, that's why I went there (J-Z:360-361).

Leider versäumen es die Einrichtungen in vielen Fällen, einen unterstützten Übergang vom Deutschkurs in weitere Weiterbildungsangebote zu gewährleisten. So ist die Weiterbildungsteilnahmequote von Personen mit sogenanntem Migrationshintergrund, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, in den Statistiken zwar angestiegen. Ein Großteil dieser Personen verbleibt aber lediglich in den Deutschkursen, ohne weitere Angebote in Anspruch zu nehmen, und kehrt nach dem Ende des Kurses nicht wieder in die Bildungsinstitution zurück.

Eine der Möglichkeiten in Deutschland sowohl eine Aufenthalts- als auch eine Arbeitserlaubnis zu bekommen, ist der Zuzug aus dem Ausland nach einer Heirat mit einem_r deutschen Staatsbürger_in. Auch İnci weiß, dass sie dadurch, dass sie einen Mann mit deutscher Staatsbürgerschaft geheiratet hat, auf Dauer in Deutschland bleiben kann und wird, da sie damit zunächst über einen sicheren Aufenthaltsstatus verfügt. Sie meldet sich direkt für einen Deutschkurs an und ist offenbar auch hochmotiviert und lernt intensiv, da sie noch immer, 20 Jahre später, von dem profitiert, was sie damals im Deutschkurs gelernt hat.

İnci: Wir sind geheiratet. Ähh, ich habe zum einem Deutschkurs äh angemeldet.
I: Damals?
İnci: Ja, gleich, ja. Nachdem ein paar Monaten. Ich war hier ähh und Ende August war ich hier. In September wir sind geheiratet und gleich habe ich angemeldet für ein deutschen Kurs. Und ich wollte das machen, weil, was ich spreche jetzt, vor 20 Jahren habe ich gelernt (I-Z: 99-106).

Das Wissen um die dauerhafte Aufenthaltsperspektive ist für İnci die Ausgangssituation, aus der heraus sie sich auf das Leben in Deutschland vorbereitet und gleich nach der Heirat beginnt, einen Deutschkurs zu besuchen. Ähnliches berichtet Leyla, die sich genau zu dem Zeitpunkt im Deutschkurs anmeldet, als klar wird, dass ihr Asylbewerberinnenstatus aufgehoben wird und sie eine dauerhafte Aufenthaltserlaubnis in Deutschland hat (vgl. L-Z: 45f; 194-196).

LEYLA: Ja. Em. Ich komme in Deutschland vor dreizehn Jahren. Und ich habe… Drei Jahre hatte ich schon keine Pass. Ja? Und dann dann konnten wir nicht arbeiten, weil wir waren Asyl, ja? (L-Z: 45-47)[…]
I: Ja, du warst drei Jahre hier und dann hast du beschlossen: So. Und jetzt, MUSS ich Deutsch lernen.
LEYLA: Ja. Ja (L-Z: 198-201).

Der prekäre Aufenthaltsstatus, den Leyla zuvor hatte, beinhaltete, dass sie jederzeit hätte ausgewiesen werden können. Personen, deren Lebenssituation durch diese Art von Unsicherheit geprägt ist, sind dadurch meist so eingeschränkt, dass ihnen nur wenig Handlungsspielraum bleibt, der es möglich machen würde, Weiterbildung in ihrem Leben zu priorisieren. Dies gilt nochmal verstärkt für illegalisierte Personen, die sich bewusst vor öffentlichen Institutionen versteckt halten. So besuchen weder Tamy noch Soraya, die jahrelang ohne legale Aufenthaltspapiere in Deutschland leben, in dieser Zeit eine Weiterbildungseinrichtung. Sie wenden sich auch nicht an Hilfs- oder Beratungsstellen, da die Sorge, aufgegriffen und abgeschoben zu werden, überwiegt. Hinzu kommt, dass Personen ohne eine gültige Aufenthaltsgenehmigung sich auch selbst nur schwer als legitimer Teil der Gesellschaft wahrnehmen können, da ihnen bewusst ist, dass sie sich an einem Ort befinden, an dem sie von offizieller Seite aus nicht sein dürfen. Der eigene Wunsch nach Teilhabe und Partizipation durch Bildung und Arbeit ist damit von vorneherein eingeschränkt. Ihnen ist die Zugehörigkeit nicht nur über Diskurse, sondern auch über den realen Rechtsstatus verwehrt. Weiterbildungsteilnahme ist damit insbesondere für Personen ohne einen sicheren und legitimen Aufenthaltsstatus weder prioritär noch subjektiv sinnvoll. Denn eine solche ist auf die Erweiterung von Teilhabe und Handlungsfähigkeit innerhalb einer Gesellschaft ausgerichtet, von der sie nicht wissen, wie lange sie darin leben werden und ob sie jemals den Status der zumindest rechtlichen Zugehörigkeit erlangen werden.

Neben dem Aufenthaltsstatus ist die Möglichkeit, eine Erwerbstätigkeit ausüben zu können, eng mit der Frage nach Weiterbildung verknüpft. Wird Weiterbildung nicht nur im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch im Zusammenhang mit beruflicher Qualifizierung gefasst, ist die Aussicht nach einer Weiterbildung auch erwerbstätig sein zu dürfen, die Voraussetzung, um eine Weiterbildungsteilnahme subjektiv für sinnvoll erachten zu können. Dieser Zusammenhang wird im nächsten Abschnitt genauer betrachtet.

„Ich darf alles – außer arbeiten.“ – Zum Kapitalwert einer Arbeitserlaubnis

Arbeitserlaubnis
Auch die Arbeitserlaubnis ist im Aufenthaltsgesetz geregelt. Sie wird dabei in drei Stufen vergeben, wobei zunächst Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit beziehungsweise einer Niederlassungserlaubnis, dann EU-Angehörige und schließlich Personen aus Drittstaaten in dieser Rangfolge um Arbeitsplätze konkurrieren.

Brüning und Kuwan, die die Benachteiligung von verschiedenen Gruppen bezüglich Weiterbildungsteilnahme untersucht haben, stellen bezogen auf die Gruppe der Migrant_innen fest: „Durch die arbeitsrechtlichen Regelungen sind sie in einem bestimmten Arbeitssegment platziert worden, das sowohl die Stereotypisierungen wie die Selbstzuschreibungen stabilisiert“ (Brüning/Kuwan 2002:66). So sind die gesetzlichen Regelungen bezogen auf die Aufnahme von Erwerbstätigkeit für Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit genau wie der Aufenthaltsstatus in einer Sondergesetzgebung (AufenthaltG, Bundesministerium der Justiz 2004) geregelt. Sie gibt auf zwei Ebenen, die folgend skizziert werden, eine Hierarchisierung vor. Dies ist einmal die Ebene, die im Aufenthaltstitel die Art des Aufenthalts festhält und von der generell die Erlaubnis zur Aufnahme einer Erwerbstätigkeit abhängt.

1. Die deutsche Staatsangehörigkeit und die Niederlassungserlaubnis berechtigen – von Ausnahmen abgesehen – zur Ausübung einer Erwerbstätigkeit. (vgl. § 9 (1)).
2. Personen, die über eine Aufenthaltserlaubnis verfügen, brauchen eine gesonderte im Aufenthaltstitel vermerkte Erlaubnis zur Ausübung einer Beschäftigung (vgl. § 4 (2)).
3. Personen, die einen Asylantrag gestellt haben, sind grundsätzlich nicht zur Erwerbstätigkeit berechtigt, solange sie nicht über einen Aufenthaltstitel verfügen, der ihnen die Ausübung der Erwerbstätigkeit ausdrücklich erlaubt (vgl. § 4; §10).

Die zweite Ebene, über die die Erlaubnis zur Aufnahme einer Beschäftigung vergeben wird, hängt vom Herkunftsland und der Qualifikation der Personen ab,

wobei EU-Bürger_innen nach den deutschen Staatangehörigen und denjenigen mit Niederlassungserlaubnis[17] bevorzugt werden, bevor Angehörige sogenannter Drittstaaten eine Arbeitserlaubnis erhalten. Die diesbezüglichen Regelungen sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden:

1. Verfügt eine Person über eine Aufenthaltserlaubnis, wird die Zustimmung zur Aufnahme der Erwerbstätigkeit nur dann erteilt, wenn für die Beschäftigung deutsche Arbeitnehmer_innen sowie Ausländer_innen, die diesen hinsichtlich der Arbeitsaufnahme rechtlich gleichgestellt sind, oder andere Ausländer_innen, die nach dem Recht der Europäischen Union einen Anspruch auf vorrangigen Zugang zum Arbeitsmarkt haben, nicht zur Verfügung stehen (vgl. § 39).
2. Einer geduldeten Person kann im Ausnahmefall eine spezielle Aufenthaltserlaubnis zur Ausübung einer der beruflichen Qualifikation entsprechenden Beschäftigung erteilt werden, wenn sie besonders qualifiziert ist. Also zum Beispiel

„im Bundesgebiet eine qualifizierte Berufsausbildung in einem staatlich anerkannten oder vergleichbar geregelten Ausbildungsberuf oder ein Hochschulstudium abgeschlossen hat oder mit einem anerkannten oder einem deutschen Hochschulabschluss vergleichbaren ausländischem Hochschulabschluss seit zwei Jahren ununterbrochen eine dem Abschluss angemessene Beschäftigung ausgeübt hat“ (§ 18a).

Bei besonderer Qualifizierung kann unabhängig vom Herkunftsland ein Aufenthaltstitel zum Zweck der Erwerbstätigkeit vergeben werden. Dabei wird Drittstaatenangehörigen eine auf maximal vier Jahre befristete „Blaue Karte EU“ ausgestellt (vgl. § 19a).

Die gesetzlichen Grundlagen sind an dieser Stelle nur kurz skizziert worden, da eine umfängliche und detaillierte Darstellung den hier möglichen Rahmen bei Weitem übersteigen würde. Dennoch ist eine grundlegende Kenntnis der Vergabekriterien für die Aufnahme einer Erwerbstätigkeit wichtig, um die Erzählungen der befragten Frauen besser nachvollziehen zu können, die ihre Weiterbildungsteilnahme unter anderem von ihrer Möglichkeit erwerbstätig zu sein abhängig machen. Ohne die Aussicht, das, was gelernt wurde, auch im beruflichen

17 Das Herkunftsland spielt sobald eine Niederlassungserlaubnis vorliegt, keine Rolle mehr in der Vergabereihenfolge. Personen mit Niederlassungserlaubnis sind den deutschen Staatsangehörigen gleichgestellt.

Kontext verwerten zu können, ist ihre Motivation an qualifizierender Weiterbildung teilzunehmen, gering. So stellen auch Brüning und Kuwan, die Benachteiligte im deutschen Weiterbildungssystem genauer untersucht haben, fest:

„Aus der Sicht des Betroffenen stellt sich Benachteiligung als eingeschränkte Teilhabe an der Gesellschaft im ökonomischen, kulturellen und politischen Bereich dar. Will er die Beschränkung aufheben, muss er die Gewissheit oder zumindest die Hoffnung haben, dass Benachteiligung auflösbar oder doch reduzierbar ist. Ansonsten würde er sich nicht auf den Weg machen; d. h., es müssen Ziele vorhanden sein, die zu erreichen realistisch erscheint" (Brüning/Kuwan 2002:12f).

Bedingungen, die das Erreichen von Zielen erschweren und unrealistisch machen, wie gesetzliche Restriktionen für bestimmte Personengruppen, wirken eher kontraproduktiv. Milagros, die aus Mexiko, einem sogenannten Drittstaat, eingewandert ist und deren Aufenthaltserlaubnis an ihr Studium geknüpft ist, braucht zur Besetzung eines Arbeitsplatzes und auch zur Verwirklichung ihrer Selbstständigkeit eine separate Erlaubnis zur Erwerbstätigkeit.

MILAGROS: Ich bin jetzt überzeugt, wenn ich was bewirken möchte und eine richtige hohe Position bekommen möchte, wenn ich in Deutschland bleiben würde, müsste ich mir das selbst schaffen. So. Würde ich etwas gründen. Was wiederum total schwer ist, weil darfst du nicht das, das kannst du nicht, das kannst du nicht (M-Z: 94-97).

Zwar traut sie sich durchaus zu, eine selbstständige Tätigkeit aufzunehmen, sieht sich aber gleichzeitig mit hohen gesetzlichen Einschränkungen konfrontiert und hat das Gefühl, in ihrer Handlungsfähigkeit diesbezüglich stark reglementiert zu sein. Milagros zieht für sich den Schluss, dass Deutschland in seinem Selbstverständnis trotz aller Rhetorik einfach kein Zuwanderungsland sei (vgl. M–Z: 592) und daher nicht auf die Bedürfnisse von zugewanderten Personen eingehe. Sie bezieht sich dabei auf die rechtlichen Grundlagen und ergänzt:

MILAGROS: Das Komische ist, ich darf als Ausländerin, und jetzt habe ich einen Status als Studentin, darf ich einen Verein gründen und da den Vorstand besetzen, das darf ich. Ich darf alles außer arbeiten (M-Z: 110–112).

Milagros berichtet in diesem Zusammenhang von einer Erfahrung, die sie zu Beginn ihres Aufbaustudiums für den Master in Kultur- und Medienmanagement gemacht hat. Um diese Weiterqualifizierung machen zu dürfen, sei sie von der Ausländerbehörde unter Druck gesetzt geworden, innerhalb von sechs Monaten

einen unbefristeten Job mit einem Gehalt von mindestens 2.000€ brutto im Monat zu finden, um abzusichern, dass sie während der Weiterbildung ihren eigenen Lebensunterhalt verdiene. Dies sei mit verschiedenen Hürden verbunden gewesen. Als besondere Hürde nahm sie vor allem wahr, dass erst dann, wenn es keine Deutschen und keine Europäer_innen gibt, die für die Stelle geeignet sind, Arbeitsplätze an Personen aus sogenannten Drittstaaten vergeben werden dürfen. Milagros wählt einen ungewöhnlichen Weg, um einen solchen Arbeitsplatz zu finden:

MILAGROS: [..]. Eh und eh ja der Arbeitsgeber musste eh auch eine eh Erklärung schreiben, warum ich und nicht ein Deutscher oder ein Europäer. Es war schwer und ich habe es gefunden dann, ne? Ich habe an (das) Radio habe ich (einen) Liebesbrief für Hamburger Radios geschrieben. Sie haben mich als Gast eingeladen, […] Und da war ich, und die sind sehr berühmt, und sehr beliebt, und (da) war ich drei Stunden. (Sie) haben […] mich quasi verlos(t). Und da habe ich eh verschiedenen Jobs gefunden, und… […] Ich habe gedacht, ich versuch es. *Es geht um mein Leben, um meine Existenz, ich muss alles versuchen, was ich kann***.** Und ich dachte, niemand ruft mich an, weil sonst fangen alle Ausländer an, (an das) Radio zu schreiben. Die fanden mich sympathisch und haben mich eingeladen. War eine coole Erfahrung. Aber hat nichts gebracht. [lacht] (M-Z: 232-251)

Aus Sorge davor, ausreisen zu müssen, geht Milagros hier einen sehr ungewöhnlichen Weg der Arbeitsplatzsuche. Sie wendet sich an einen Radiosender und erhält Unterstützung durch die dort arbeitenden Medienschaffenden, die die Besonderheit ihrer Situation wahrzunehmen scheinen. Ihr wird der Raum gegeben, ihre Situation darzustellen, und tatsächlich berichtet Milagros, dass sie darüber einige Arbeitsplatzangebote erhalten habe, die diese hohen Anforderungen erfüllen. Trotz ihres hohen Einsatzes und der offensichtlich großen individuellen Motivation und Möglichkeiten, sich aktiv an den gesellschaftlichen Prozessen zu beteiligen, scheitert sie an der Institution Bundesagentur für Arbeit, in der die Vergabe von Arbeitserlaubnissen noch immer hochindividualisiert im Ermessen einzelner Sachbearbeiter_innen liegt, die die Handlungsspielräume, die sie im Rahmen von gesetzlichen Möglichkeiten haben, unterschiedlich ausnutzen können. So berichtet sie weiter:

MILAGROS: Und dann habe ich ein Job gefunden, vier verschiedene Jobs angeboten, aber ich der Beste gesucht, der am seriösesten sicher klingt. […] Und nach 15 Tagen *hat (die) Arbeitsagentur es abgelehnt.* […] Weil ich nicht Akademiker bin, und das sei ein Job für Akademiker, und weil wahrscheinlich *der Typ, der (in) der Arbeitsagentur saß, war schlecht gelaunt. Weil letztendlich ist ein Mensch, das ist der Mensch, der das Leben von*

anderen Menschen bestimmt. […] Und ich bin in eine *böse Falle gefallen, in die ganz viele Ausländer fallen.* Dass die Katze will sich den Schwanz beißen und dann gibt's keine, keine, es gibt keine Ausgang. Weil du (musst) arbeiten, aber du darfst nicht arbeiten, weil du keine Arbeitserlaubnis hast. Aber du hast keine Arbeitserlaubnis, weil du eh [unverst.]. Da kommst du nie raus. Und meine Lösung war, mich an der Uni Hamburg einzuschreiben für irgendwas, ganz schnell so, (in) letzter Minute habe ich meine Bewerbung abgegeben und *sonst wäre ich gegangen. Sonst hätte ich das Land verlassen* (M-Z: 259 – 287).

Milagros kämpft mit aller Energie darum in Deutschland leben zu können, zeigt Kreativität, Engagement und schafft es, sich eine unterstützende Öffentlichkeit zu schaffen, um die hoch angesetzten Bedingungen für den Arbeitsplatz zu erfüllen. Dennoch lehnt der Mitarbeiter der Arbeitsagentur die Annahme der ihr angebotenen Stelle ab. Milagros fühlt sich dabei dem anscheinend völlig willkürlichen Handeln des Mitarbeiters ausgeliefert und reflektiert klar die hierarchischen Abhängigkeitsstrukturen in den behördlichen Institutionen. Sie belässt dabei nicht nur dabei, die als willkürlich erlebten Entscheidungen zu generalisieren, sondern spricht zudem von einer Erfahrung, die viele Personen machen würden, die keine uneingeschränkte Arbeitserlaubnis in Deutschland haben. Sie würden durch die arbeitsmarktrechtlichen Regelungen stark in ihrer Handlungsfähigkeit eingeschränkt und schafften es nur dann, diese zu umgehen, wenn sie entweder Glück mit dem_der Sachbearbeiter_in haben oder zum richtigen Zeitpunkt die richtigen Informationen bekämen. In diesem Fall erfährt Milagros gerade noch rechtzeitig von der Möglichkeit, sich parallel zu ihrem Aufbaustudium für ein Studium an der Universität einzuschreiben, um damit ihren Aufenthalt verlängern zu können. Alternativ hätte sie nach eigenen Aussagen „das Land verlassen“ und nach all der vergeblichen Kraftanstrengung aufgegeben. Diese auf das Studium bezogene Information erhält sie von Freund_innen und durch das „Welcome Center“, einem ausgegliederten Teil der Ausländerbehörde ihrer Stadt für solche Personen, die zum Studium oder als hochqualifizierte Fachkräfte nach Deutschland einreisen.

MILAGROS: […] Und die, jetzt dieses Mal war ich eh in der Welcome Center sind die unglaublich nett. Richtig hilfreich. Klasse, Klasse, Klasse. Große Klasse. […] Und sie haben sich auch gefreut, dass ich einen Job gefunden habe. Und letztendlich ist das bei der Arbeitsagentur gescheitert. Und der Kerl hat gesagt, der Zuständige, er hat gesagt eh, ich hätte mich nicht gekümmert, so es wäre, weil ich darf nicht arbeiten. Und dann habe ich ihm konfrontiert, und habe gefragt: Warum haben sie mich dich mir dann bei dem, warum haben sie mir dann arbeiten lassen, bei dem, als ich bei DiD (Museum) gearbeitet habe. Uuund ehm und dann hat er gesagt, ja das ist so eine gute Sache, da haben wir 2, 3 Augen

zugedrückt. Und dann denke ich mir, ah! aber dann sind sie ja auch so eine Agentur, die Augen zudrücken kann, wenn sie wollen […] Und ich glaube diese Menschen sind es nach Laune. Entweder hast du … hast Glück oder nicht. Mit dem Mensch, der für dich verantwortlich ist. Das ist echt krass, ne? Weil eh, das ist so ein Mensch hat dein Leben in der Hand und kann das, und dann bist du eine, eine […] eine Mücke. Und er kann alles machen, um dich zu quetschen. Ja. Das können die. Ja (M- Z. 333-367) .

Aber auch das Welcome Center kann ihr anscheinend keine Aufenthaltsgenehmigung ausstellen, die es ihr möglich machen würde, die Arbeitsaufnahme rechtlich einzuklagen. Die Erteilung der Arbeitsgenehmigung verbleibt so in der Entscheidung des Bundesagentur für Arbeit und wieder erlebt Milagros sich ohnmächtig und mit einer anscheinend willkürlichen Entscheidung ihres Sachbearbeiters konfrontiert. Das Motiv der Willkür durch die Sachbearbeiter_innen und das damit verbundene Ausgeliefertsein taucht in ihren und auch in den Erzählungen der anderen Befragten wie zum Beispiel bei İnci, Zara und Alex immer wieder auf und wurde ja auch schon im Abschnitt zum Einfluss der Diskriminierungserfahrungen genauer betrachtet. Gleichzeitig betrifft die Möglichkeit arbeiten zu können, genauso wie die, über eine Aufenthaltserlaubnis zu verfügen, existenzielle Fragen, was in dem von Milagros gewählten Bild einer *„zu Tode gequetschten Mücke"* sehr deutlich wird. In existenziellen Bereichen keinen oder nur wenig Einfluss auf Entscheidungsprozesse zu haben, führt bei den Interviewpartnerinnen zu einer Verunsicherung und schränkt ihren Handlungsspielraum stark ein. Nur mit einer Arbeitserlaubnis besteht die Möglichkeit, sich selbst zu versorgen und legal Gehalt zu beziehen zu erwerben. Milagros ist zudem aufgrund ihres prekären Aufenthaltsstatus aus staatlichen Fördermöglichkeiten, wie zum Beispiel BAföG, ausgeschlossen.

I: Das heißt, wenn du jetzt z. B. die deutsche Staatsangehörigkeit kriegen würdest, kannst alles einfach machen, was du jetzt …? Z. B.. wenn du die deutsche Staatsangehörigkeit bekommen würdest.
MILAGROS: Dann könnte ich auf jeden Fall alles machen was ich will. Und wäre mein Leben anders. Dann musste jetzt abends nicht kellnern gehen und bis zwei Uhr morgens – wie gestern – arbeiten. Das wäre auch glaube ich …für mich ja … ich kann mir das gar nicht vorstellen, dass es einfach sein kann. So ich sehe die ganzen Mitschülern von der Gebärdensprache, die sind: „Ja, oh ich muss so viel machen und lernen." Die kriegen Bafög oder Geld von Eltern und… denke ich mir so „Hallo"… „Hä"? (lachen) Und ich könnte mich auf meine Projekte mehr besser konzentrieren (M-Z: 466-476).

Dass Milagros trotz ihrer schwierigen Ausgangsbedingungen daran festhält, an Weiterbildungsangeboten teilzunehmen, liegt vermutlich vor allem daran, dass sie sich in akademischen Kreisen bewegt, transnational sehr gut vernetzt ist und davon ausgeht, mithilfe der Weiterbildungsteilnahme zur Not auch an einem anderen Ort als Deutschland arbeiten zu können (vgl. M-Z: 389-399). Sie hat daher trotz der Einschränkungen, die sie am deutschen Arbeitsmarkt erfährt, eine realistische Verwertungsperspektive ihrer Qualifikation vor Augen.

Anders sieht dies vor allem für die zahlreichen Asylsuchenden aus, die teilweise über Jahre überhaupt keine Arbeitserlaubnis bekommen und gleichzeitig keine Perspektive haben, in ihre Heimatländer zurückkehren zu können (vgl. Torres Mendes 2007:8). Über die Jahre verlieren viele daher den Anschluss an die aktuell geforderten Qualifikationen am Arbeitsmarkt und arbeiten oft in nicht legalen Beschäftigungsverhältnissen, um sich und ihre Familien überhaupt ausreichend finanziell versorgen zu können. Wenn sie endlich eine Aufenthaltserlaubnis und eine Genehmigung zur Erwerbstätigkeit erhalten, steht die Frage nach Weiterbildung/Anpassungsqualifizierungen im Raum – ohne dass realistisch erwartet werden kann, dass die nach der langen Zeit entstandenen Qualifikationsverluste durch solche Maßnahmen tatsächlich ausgeglichen werden könnten. Um überhaupt einen Einstieg in den regulären Arbeitsmarkt möglich zu machen, werden die betroffenen Personen, die dann teilweise schon mehrere Jahre in Deutschland leben, oft zunächst zur Teilnahme an Deutsch- und EDV-Grundlagenkursen verpflichtet. Auch Leyla schildert, dass sie zur Teilnahme an einem Computerkurs verpflichtet worden sei. Aufgrund der Zusammensetzung des Kurses mit weiteren verpflichteten Personen, die kein eigenes Interesse an den Kursinhalten hatten, erinnert sie diesen jedoch als sehr negative Lernerfahrung (vgl. L-Z: 925-972).

Genauso wie das Recht auf einen dauerhaften Aufenthalt ist also das Recht auf die Ausübung einer Beschäftigung ein Kapitalwert im Bourdieu`schen Sinne, da es in andere Kapitalsorten, wie zum Beispiel ökonomisches Kapital, umgetauscht werden kann. Eine langfristige Aufenthaltsperspektive erleichtert außerdem den Erwerb von sozialem und kulturellem Kapital, da die Möglichkeit besteht, langfristig soziale Bindungen am neuen Aufenthaltsort aufzubauen und Zeit zu haben, an dem gesellschaftlichen und kulturellen Leben vor Ort teilzuhaben und die sozialen Praxen vor Ort sukzessive kennenzulernen. Auch die Arbeitserlaubnis verbessert nicht nur das ökonomische Kapital, sondern führt, insofern ein Arbeitsplatz gefunden wird, durch die Integration in den Arbeitsmarkt zu einer täglichen intensiven Interaktion mit Menschen der Mehrheitsgesellschaft. Genauso wie durch eine langfristige Aufenthaltsperspektive kann so soziales und auch kulturelles Kapital, wie zum Beispiel das Verfügen über

Sprachkompetenzen im Deutschen, erhöht und dadurch der eigene Handlungsspielraum vergrößert werden. Wie oben bereits kurz angesprochen wurde, steht das demokratische Handlungskapital auch in einem Zusammenhang zum Zugehörigkeitserleben. Die Sondergesetzgebung für Personen, die nicht über die deutsche Staatangehörigkeit verfügen, wirkt nicht nur strukturell, sondern auch auf einer individuellen Ebene exkludierend und einschränkend. Hormel kontextualisiert den Prozess der strukturellen und individuellen Exklusion durch das Aufzeigen der Gegenseite, nämlich den Prozess der „eine universelle Form annehmenden staatsbürgerlichen Inklusion". Sie formuliert:

„Auf der Grundlage dessen, dass diese mit dem historischen Prozess der weltweiten Durchsetzung des Modells des modernen Nationalstaats eine universelle Form annehmende staatsbürgerliche Inklusion aber prinzipiell auf Ausschließlichkeit und Dauerhaftigkeit beruht, also nicht beliebig wechsel- und kündbar ist und Staaten das Recht nicht preisgeben, den Zugang zum Nationalstaat und zur Staatsangehörigkeit zu regulieren, hat sie jedoch in Hinblick auf diejenigen, die nicht als eigene Staatsangehörige adressiert werden, konstitutiv exkludierenden Charakter" (Hormel 2007:203f).

Die Relevanz von zugeschriebener Zugehörigkeit im Zusammenhang mit Weiterbildungsentscheidungen ist in den vorausgegangen Abschnitten schon hinreichend beschrieben worden, so dass mit dem hier beschriebenen rechtlichen und symbolischen Ausschluss über die Frage von staatsbürgerlichen Rechten nun ein weiterer Punkt hinzugefügt werden kann, der die Weiterbildungsteilnahme einschränkt beziehungsweise im positiven Fall, wenn Personen über die deutsche Staatsangehörigkeit und damit über das gleiche staatsbürgerliche Handlungskapital verfügen wie die Mehrheitsgesellschaft, eben auch begünstigt.

Zusammenfassung

Im Folgenden werden die wichtigsten Punkte dieser auf das staatsbürgerliche Handlungskapital bezogenen Begründungsdimension zusammengefasst, wobei der Abschnitt mit einem kurzen Zitat Bourdieus beginnt, in welchem er seine Vorstellung einer_s politischen Aktivist_in skizziert.

Bourdieu formuliert zu der Frage danach, wer oder wie eigentlich ein_e politische_r Aktivist_in sein sollte:

„Der politische Aktivist sollte nicht jemand sein, der Plakate klebt oder vorgeformte Parolen verbreitet. Es sollte jemand sein, der seine Sprache spricht, um etwas zu sagen, und der dies dann auch sagt. Der sich ausdrückt und der sich dafür einsetzt, daß Bedürfnisse ausgedrückt werden. Und es muß jemand sein, der das was er sagt, das was er tut und das was man ihn tun läßt, selbst in der Hand hat“ (Bourdieu/Steinrücke 2005:28f).

Ähnlich wie bei der hier von Bourdieu beschriebenen politisch aktiven Teilnahme, ist der zuvor dargestellte Konnex des staatsbürgerlichen Handlungskapitals zur aktiven Weiterbildungsteilnahme so zusammenzufassen, dass die Weiterbildungsteilnahme insoweit in Abhängigkeit von der Verfügbarkeit von staatsbürgerlichem Handlungskapital steht, dass Personen, die sich als handlungsfähig im Sinne einer theoretischen Planbarkeit ihres Lebensmittelpunktes und ihrer beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten empfinden, es eher als subjektiv bedeutsam ansehen, an Weiterbildungsmaßnahmen teilzunehmen als Menschen, die sich als eingeschränkt in diesen Handlungsfähigkeiten wahrnehmen.

Einschränkend wirken dabei vor allem drei Punkte:

- Ein unsicherer Aufenthaltsstatus, der den eigenen Wohnort nicht planbar macht.
- Eine Einschränkung der Erwerbstätigkeitserlaubnis, da durch diese die Verwertbarkeit von Weiterbildungsmaßnahmen noch fraglicher macht als sie es sowieso schon ist.
- Die diskursiv zugeschriebene Nicht-Zugehörigkeit zum Staat für Personen, die nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen. Diese scheint eine für nicht deutsche Staatsangehörige und vor allem für Drittstaatenangehörige geltende exkludierende Sondergesetzgebung zu legitimieren. Diese Zuschreibung führt dazu, dass – anders als bei dem von Bourdieu beschriebenen politischen Aktivisten – Personen weder ihre „eigene Sprache“ sprechen können, um sich in der Mehrheitsgesellschaft Gehör zu verschaffen, noch das, was sie rechtlich tun dürfen, wirklich selbst in der Hand haben.

ZUR ROLLE VON SPRACHKOMPETENZ, FORMALER BILDUNG UND FELDKENNTNIS

Was heißt eigentlich: Jemand spricht gut Deutsch? Ab wann spricht jemand gut Deutsch? Wenn es grammatikalisch fehlerfrei ist? Wenn es akzentfrei ist? Reicht es vielleicht auch schon *verständlich* zu sein? Würde jemand, der_die einen bayrischen Dialekt spricht, demnach nicht gut Deutsch sprechen, da er_sie lediglich

mit anderen Bayer_innen verständlich kommunizieren kann, aber der Rest des deutschsprachigen Raums Verständnisschwierigkeiten hätte? Für diejenigen der befragten Frauen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, ist die Frage nach der „gut“ gesprochenen deutschen Sprache sehr bedeutungsvoll und beeinflusst verschiedene Entscheidungsfelder. Sich nicht sicher im Deutschen zu fühlen, bedeutet für viele gleichzeitig, sich nicht sicher im Umgang mit deutschsprachigen Menschen zu fühlen, sich nicht verständlich machen zu können, nicht ernst genommen zu werden und sich dadurch ständig als defizitär zu erleben. Bourdieu fasst das Verfügen über kulturelle Techniken, in diesem Fall die *Sprachkompetenz*, als einen Bestandteil des inkorporierten kulturellen Kapitals auf (vgl. Bourdieu 1983:186). Weitere, gerade im Zusammenhang mit Weiterbildung relevante Voraussetzungen, sind die eigenen Vorerfahrungen mit *formalen Bildungswegen.* Dies bezieht sich sowohl auf die Schulbildung wie auch auf die berufliche Qualifizierung. Neben den in diesen Bildungskontexten erhaltenen Zertifikaten und deren formaler Anerkennung sind die Lernerfahrungen, die in diesem Rahmen gemacht werden, ein relevanter Einflussfaktor. Nicht zuletzt ist die *Feldkenntnis*, also ein Wissen darüber, wo welche Weiterbildungsangebote zur Verfügung stehen beziehungsweise, wo es Informationen und Beratungsstellen für eine geeignete Auswahl von Weiterbildungsangeboten gibt, ein Teil des kulturellen Kapitals, welches relevant für eine Weiterbildungsteilnahme ist. Auf diese drei Bereiche, die Sprachkompetenz, die formalen Berufs- und Bildungswege und die unter anderem darin biographisch erworbenen Lernvoraussetzungen sowie die Feldkenntnis wird im Folgenden differenzierter eingegangen.

Die deutsche Sprache als Schlüssel zu einem gut gesicherten Tor

Deutsche Sprache
Die Grenzen zu der Frage, wann spricht jemand eigentlich „gut“ Deutsch, sind fließend. Deutsch sprechen können heißt unter Umständen gleichzeitig auch „zwischen den Zeilen“ lesen können, den jeweiligen vor Ort geforderten Dialekt sprechen oder verstehen zu können und zu wissen, welches Sprachregister in welchem sozialen Kontext das angemessene ist. Eine hohe Sprachfertigkeit senkt die individuelle Hemmung an institutionalisierten Bildungsprozessen teilzunehmen, da die Sorge, allein aufgrund von Sprachschwierigkeiten dem Lernstoff nicht folgen zu können, sinkt.

Bourdieu beschreibt die Kontextualität von Sprache und Sprachgebrauch und macht deutlich, wie sehr Sprache ein Teil des gesamten Körpers ist und nicht nur eine extern zu erlernende Kompetenz, die sich erwerben lässt, wie zum Beispiel die Fähigkeit, eine bestimmte Software zu bedienen. Nicht die korrekt beherrschte Grammatik ist ausschlaggebend, sondern das Wissen darum, was mit welchen Worten wann gesagt werden sollte und was nicht:

„Die Grammatikalität ist keine notwendige und zureichende Bedingung der Sinnproduktion, und die Sprache ist nicht für die sprachwissenschaftliche Analyse gemacht, sondern um gesprochen und umständegerecht gesprochen zu werden. (Die Sophisten pflegten zu sagen, das Wichtigste beim Erlernen einer Sprache sei, zu lernen, im rechten Augenblick – *kairos* – das Rechte zu sagen.).“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006: 176 Hervorh. i. O.)

Die sprachliche Fähigkeit, Bourdieu fasst sie insbesondere als die phonologische Fähigkeit bestimmte Laute zu produzieren, ist wiederum der Teil, der direkt mit dem eigenen Körper, der eigenen Leiblichkeit, verbunden ist und von Geburt an trainiert und in den Körper eingeschrieben wird.

„Die Sprache ist eine Technik des Körpers, und die sprachliche und vor allem die phonologische Kompetenz ist eine Dimension der hexis des Körpers, in der die ganze Beziehung zur sozialen Welt zum Ausdruck kommt.“ (Bourdieu/Wacquant, Loïc J. D./Beister 2006:184)

Und ähnlich wie beim inkorporierten Wissen um den Habitus in Bildungseinrichtungen, der im Abschnitt zu den weiterbildungsrelevanten Kapitalien schon kurz skizziert wurde, muss in Institutionen eine bestimmte Form der deutschen Sprache, nämlich die in formalen Bildungszusammenhängen angewandte Bildungssprache, beherrscht werden, um sich dort zurechtzufinden. Die Bildungssprache unterscheidet sich nach Gogolin in der Struktur und dem Vokabular von der Alltags- und Fachsprache (vgl. Gogolin/Lange 2011). Die seit vielen Jahren in Deutschland lebende, als junge Frau zu ihrem Mann nachgezogene, İnci räumt der Sprachbeherrschung, wenn es darum geht, sich für oder gegen eine Weiterbildung zu entscheiden, den höchsten Stellenwert ein.

İNCI: Ja. Also für mich die große Grund ist die erste Grund ist die Sprache. Das kommt von Sprache. Äh, wenn eine Ausländer haben ganz gute Sprache, dann … bestimmt die machen alles. (I-Z: 643-645)

Dies bestätigt auch Zara, wenn sie sagt, dass sie sich am Anfang in Deutschland durch das Nicht-Beherrschen der deutschen Sprache als vollständig handlungsunfähig wahrnahm:

ZARA: „Hier konnte ich nichts machen, weil ich konnte keine Sprache. Ich konnte auch nicht sagen: "Hallo ich heiße Zara" (Z-Z: 42f).

Die als junge Frau aus politischen Gründen aus dem Iran geflüchtete Leyla holt gleich zu Beginn des Interviews ihr Wörterbuch, weil sie befürchtet, ihr Deutsch könnte für das Interview nicht ausreichen. Sie arbeitet seit vielen Jahren als Verkäuferin und ist im täglichen Kontakt mit deutschsprachigen Kund_innen. Dennoch befürchtet sie, dass ihr in dieser besonderen Sprechsituation die Wörter fehlen könnten. Das Thema „Sprache" konfrontiert mit dieser Art „offizieller Interviewsituation" verunsichert sie offenbar, und sie beugt Schwierigkeiten aktiv und vorausschauend mit der Zuhilfenahme des Wörterbuchs vor.

LEYLA: Erstmal hole ich meine Wörterbuch.
I: Dein Wörterbuch? Warum?
LEYLA: Meine Wörterbuch. Manche Wörte kenne ich nicht (L-Z: 1-5).

Sie gebraucht das Wörterbuch letztlich im Gespräch nicht und sichert sich lediglich ab. Dies vermutlich aus Angst davor, im Interview als defizitär wahrgenommen zu werden. Tatsächlich teilen viele der Befragten die Erfahrung, dass ihre Fähigkeit, Deutsch zu sprechen, immer als eine mangelhafte wahrgenommen wird, solange sie einen Akzent haben und teilweise das jeweils der Situation angemessene Wortregister nicht zur Verfügung zu haben. Mit dieser Wahrnehmung geht häufig gleichzeitig einher, dass ihnen durch Angehörige der Mehrheitsgesellschaft unterstellt wird, dass sie auch in anderen Bereichen weniger kompetent seien. Die Sprachwissenschaftlerin und Pädagogin İnci Dirim benennt diese Form von Linguizismus sehr klar und zitiert zur Verdeutlichung der Problematik die Aussage einer Migrantin aus Osteuropa, die formuliert: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so" (Dirim 2010:91).[18]

18 Dies gilt auch für deutschsprachige Kinder, die einen Dialekt sprechen und dadurch in der Schule mit dem Vorurteil konfrontiert werden, weniger leistungsfähig zu sein als Kinder, die Hochdeutsch sprechen (vgl. dazu die Ausführungen von Ulrich Ammon, zu den Fragen von „Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule", (Ammon 1973:131)).

Josepha fühlt sich selbst sicherer in der englischen als in der deutschen Sprache. Doch auch wenn sie an staatlichen Stellen auf Personen trifft, von denen sie glaubt, dass diese die englische Sprache beherrschen, sind diese ihrer Erfahrung nach nicht bereit mit ihr Englisch zu sprechen. Es lässt sich an dieser Stelle nicht nachweisen, ob die Personen, von denen Josepha spricht, tatsächlich Englisch sprechen konnten oder nicht, und was genau die Beweggründe für sie sind, die Amtsvorgänge auf Deutsch durchzuführen. Bei Josepha bleibt jedoch vor allem das Gefühl, dass sie es könnten und ihr mit Absicht die Möglichkeit verweigert wird, die Vorgänge auf Englisch zu klären (*They don't want to say it to you*). Das von ihr beschriebene Verhalten der Behördenmitarbeiter_innen wirkt von außen betrachtet als eine erzieherische und damit herabsetzende Maßnahme Josepha gegenüber. Dies führt bei ihr zu einer Unterordnung und einer Akzeptanz der von außen an sie herangetragenen Ansprüche. Sie folgert daraus, dass sie, um sich in Deutschland zurechtfinden zu können, zwingend und mit gezielter Kraftanstrengung Deutsch lernen muss.

JOSEPHA: In Germany also is difficult. When you go to office, __ they can speak English, but they don't want to say it to you! And you must! When you want to learn something, you must be straight on, good for your mind (J-Z: 252-254).

Bei Leyla, Josepha und anderen ist der Wunsch danach, ihren Alltag bewältigen zu können und ihre Handlungsunsicherheiten diesbezüglich dadurch zu vermindern, dass sie sich in die Lage bringen, unabhängig von der Hilfe anderer an der Alltagskommunikation teilzuhaben, der zentrale Grund für die Weiterbildungsteilnahme in Deutschkursen.

Die gerade mal ein paar Monate in Deutschland lebende Informatikerin Nisha betont als ein weiteres Motiv die Wichtigkeit des Erlernens der deutschen Sprache als zentrale Voraussetzung, um daran anschließend Weiterbildungskurse besuchen zu können.

NISHA: Ja, because we have actually all of us in the class are at the same idea that we need to know enough German to go to a class. […] So, ya, therefore we. Ya, that's like the first priority. Not many of us I would say. I think five, six or eight of us are this very (?) they have finished their studies. And they had jobs for like two or three years and were settled and then that move. But all like completely decided this is important and we can't do much without it and so (N-Z: 98-104).

Nisha und ihre Seminarkolleg_innen stellen bezogen auf die deutsche Sprache fest: „We can't do much without it." und investieren ihre Zeit und Energie zu-

nächst einmal darauf, die Grundlagen der deutschen Sprache zu erlernen, mit dem Ziel, sich anschließend auch in weiteren Weiterbildungsmaßnahmen einschreiben zu können. Sie spricht dabei aus der Position einer Person, die bereits ein Studium in ihrem Herkunftsland abgeschlossen hat und über mehrjährige Berufserfahrung in einem in Deutschland positiv konnotierten Berufsfeld, nämlich dem IT-Bereich, verfügt. Auch die Seminarteilnehmer_innen, von denen sie in dem obigen Zitat spricht, teilen diese grundsätzlich privilegierte Situation und schätzen die Chancen, durch Weiterbildungsbeteiligung ihre eigenen Teilhabemöglichkeiten zu erhöhen, dementsprechend positiv ein. Mit diesen Grundvoraussetzungen wird die Teilnahme an Weiterbildung erleichtert und für sie subjektiv sinnvoll.

Anders sieht dies bei den Personen aus, die seit Längerem in Deutschland leben und für sich bereits die Erfahrung gemacht haben, dass sie trotz ihrer Qualifikationen aufgrund des hohen Anspruchslevels, der an das „richtige“ Deutsch gelegt wird, nicht die berufliche Stellung erreichen können, die sie anstreben. So befürchtet auch die sehr gut ausgebildete Milagros, niemals einen Job in einer Leitungsposition bekommen zu können, da sie glaubt, dass vor allem ihre schriftliche Sprachkompetenz nie ganz „perfekt“, das heißt den Erwartungen ihrer Arbeitgeber_innen entsprechend sein würde, so dass alle anderen Fähigkeiten und Qualifikationen, über die sie verfügt, dahinter unbedeutend würden.

MILAGROS: Und ich merke so, wenn ich am Anfang habe gedacht, ja ich würde super gerne in einer großen Stiftung arbeiten und habe ich gefragt. Und *es gibt Null eh nicht gebürtige oder fast gar nicht eh … ausländische Mitarbeiter.* Und das habe ich mir direkt an der, an der Personalleiter gefragt, bei der Körber-Stiftung und bei der Plan International. […] Und das gibt's nicht. Der Grund war, ja sie *müssen sich perfekt ausdrücken können, schriftlich* und das werde ich, das kann ich auch *zugeben*, ich kann mich sehr, sehr bemühen. Ich bin überzeugt, dass viele können das, aber ich werde das nicht, wahrscheinlich nicht schaffen. […] Und dann habe ich gemerkt, wenn ich eine gute Position erreichen möchte…. Und das hat mich erstmal zu dieser *Tragik* gebracht. Und habe ich *rumgefragt* bei Freunden, die auch Ausländer sind und die finden das ein bisschen auch so (M-Z: 69-87).

Bei Milagros Nachfrage in der Personalabteilung von zwei Stiftungen, wieso im gesamten Leitungsbereich dieser Stiftungen keine Personen arbeiten, die nicht gebürtige Deutsche sind, wird sie auf die hohe Sprachhürde verwiesen, die es zu überwinden gilt, wenn sie einen solchen Arbeitsplatz besetzen wollen würde. Die Vermutung, dass sie unabhängig von jeder anderen erworbenen Qualifikation nicht in der Lage sein wird, die deutsche Sprache so perfekt zu beherrschen,

dass die Hürde des in Führungspositionen geforderten Sprachgebrauchs genommen werden kann, die orthographisch und grammatikalisch weitgehend fehlerfreies Schreiben einfordert, hat für Milagros eine „tragische Dimension". Sie individualisiert das Problem zunächst und schreibt sich selbst eine „Schuld" zu, wenn sie sagt, dass sie „zugeben" muss, dass sie eine solche Perfektion bei allem Bemühen ihrerseits nicht erreichen wird. Sie bleibt jedoch nicht ausschließlich dabei, sondern sichert sich ab, dass es nicht (nur) um ein individuelles, sondern letztlich um ein strukturelles Problem geht, indem sie ihr Umfeld dazu befragt. Viele ihrer Freund_innen, die sie genau wie sich selbst als „Ausländer_innen" beschreibt, kennen diese Problematik ebenfalls. Hier wirkt eine scheinbar „legitime Form" des Ausschlusses durch eine künstlich hoch gesetzte, kaum zu überwindende Sprachbarriere, die zudem nicht hinterfragbar scheint. Diese quasi unsichtbar wirkende Schranke wird auch schon bei Bourdieu und seinen Ausführungen zur symbolischen Gewalt beschrieben und lässt sich hier im direkten Zusammenhang mit Weiterbildungsteilnahme zeigen. Denn besteht aufgrund der eigenen Schriftsprachkompetenzen trotz hoher Qualifikation und der Teilnahme an hochqualifizierter Weiterbildung keine realistische Chance, einen dieser Ausbildung entsprechenden Arbeitsplatz zu erhalten, führt dies zu einem Sinnverlust. So ist die akademisch sehr gut ausgebildete Milagros verunsichert und betont:

MILAGROS: Manchmal ich denke, warum mache ich eine Weiterbildung, wenn ich sowieso nicht, fast null Chancen habe, eine Führungsposition zu bekommen (M-Z: 57f)?

Konkreter spricht sie im Gesamtzitat davon, dass es für sie als „Ausländerin" quasi unmöglich sei, eine Führungsposition zu bekommen. Mit dem Begriff „Ausländerin" verbindet sie außer dem Umstand, nicht in Deutschland geboren zu sein und einen nicht-deutschen Pass zu haben, eben auch einen bei ihr vorhandenen Frust darüber, die deutsche Schriftsprache nicht auf dem durchschnittlichen Niveau einer_s akademisch ausgebildeten Erstsprachlers_in beherrschen zu können. Folglich zweifelt sie oft an der Sinnhaftigkeit ihrer Weiterbildungsteilnahme, reflektiert dabei aber bewusst die eigenen Reaktionen auf die von außen gesetzten Hürden und überlegt, ob es durch die Schlüsse, die sie aus den immer wieder gemachten Benachteiligungserfahrungen zieht, nicht auch zu einer Art Selbstausgrenzung kommt:

MILAGROS: […] Vielleicht ändert sich auch, vielleicht sind wir auch selbst das Problem, dass wir auch so denken. Dass ich denke so und das begrenzt mich. Aber, ich weiß es nicht (M-Z:94f).

Milagros bleibt nicht hinter diesen Grenzen stehen, sondern sucht einen Weg, diese zu überschreiten. So glaubt sie, dass es möglich sein wird, eine Leitungsstelle zu besetzen, indem sie sich selbstständig macht, und überlegt daher, sich eine solche Position durch den Weg in die Selbstständigkeit selber zu schaffen. Auch Zara möchte sich aus einer ganz ähnlichen Problematik heraus lieber selbstständig machen, als sich in ein Angestelltenverhältnis zu begeben. Bei der Wahl des dazu notwendigen Weiterbildungsangebots ist für sie eines der relevantesten Kriterien die Frage danach wie relevant das Beherrschen der deutschen Sprache für den Erhalt des Abschlusszertifikats sein würde. Zara nimmt schließlich an einer Fortbildung teil, bei der ihr zugesichert wird, dass es letztlich um inhaltliche und nicht um sprachliche Aspekte in der Bewertung der Prüfung gehen wird:

ZARA: Ich möchte vielleicht, wenn er ins Kindergarten kommt, arbeiten, weil ich habe mir jetzt so eine Ausbildung doch gemacht als medizinische Fußpflege. […]
I: Ok. Und dafür passte das jetzt doch mit dem Deutschen? Also da musstest du jetzt auch nichts schreiben wahrscheinlich?
ZARA: Doch! Da war eine schriftliche Prüfung, aber, weißt du, wenn du selber Geld bezahlst, dann […] ist es [ihnen] egal, was da steht, ob es richtig geschrieben ist oder falsch. Hauptsache der Antwort passt. […] *Deswegen habe ich es gemacht* (lachend) (Z-Z: 231-244).

Anders als Milagros, İnci, Nisha und Josepha, die alle die Sprachkomptenz für sich subjektiv als einen zentralen Weg zur gesellschaftlichen Teilhabe wahrnehmen, betont Karolina vielmehr die Bedeutung von beruflicher Integration für eine Eingliederung von Personen in gesellschaftliche Prozesse. So beschreibt sie, wie es letztlich nicht die Deutschkurse sind, die zu einer verbesserten Teilhabe ihrer Eltern in der deutschen Gesellschaft beigetragen hätten, sondern deren Einstieg in den Arbeitsmarkt. Erst dort begegnen sie tatsächlich „Mehrheitsdeutschen“ und finden sich dann recht bald auch in der Sprache zurecht.

KAROLINA: Ich und mein Bruder, wir haben das ja relativ schnell gelernt, weil wir zur Schule gegangen sind. Meine Eltern natürlich weniger, weil die zwar Kurse hatten, aber in den Kursen da hast du eigentlich nur Ausländer. […]Und daher, die Kurse haben nicht so viel gebracht. *Erst später dann, wo meine Eltern Arbeit hatten, und unter den Deutschen waren, dann haben sie das gelernt* (K-Z: 89-94).

Evident bleibt dennoch bei allen Befragten, die nicht in Deutschland geboren wurden, die hohe Relevanz, die das Erlernen und die Verfügbarkeit von (schrift-

licher) Sprachkompetenz im Deutschen in Bezug auf Weiterbildungsteilnahme hat. Drei Zusammenhänge sind dabei besonders wichtig: Erstens wird die Teilnahme an Weiterbildung, hier vor allem an Deutschkursen, dann subjektiv sinnvoll, wenn Personen das Gefühl haben, durch die Teilnahme am Kurs handlungsfähiger und damit unabhängiger zu werden. Zweitens kommt Weiterbildungsteilnahme allgemein nur dann in Frage, wenn die Annahme besteht, die Anforderungen des Kurses mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erfolgreich bewältigen zu können. Drittens ist die Teilnahme an beruflich qualifizierender Weiterbildung für höhere Positionen nur dann eine naheliegende Option, wenn realistisch angenommen werden kann, dass die damit zusammenhängenden beruflichen Positionen nach der Weiterbildungsteilnahme durch die Teilnehmer_innen auch erreicht werden können. Die Sorge davor, am Arbeitsmarkt an der hohen Messlatte, die an die Sprachbeherrschung im Deutschen gelegt wird, zu scheitern, lässt den Sinn einer Teilnahme fraglich werden.

Unterhalb der Grenze der Respektabilität: primäre Analphabet_innen

Einer besonderen Schwierigkeit stehen diejenigen gegenüber, die als primäre Analphabet_innen gelten und weder in ihrer Erstsprache noch im Deutschen lesen und schreiben können. Für sie sind die Hürden, in eine Weiterbildungseinrichtung zu gehen, besonders hoch.

So scheint für Soraya zum Beispiel der Umstand, dass sie beständig glaubt, sogar vor ihren Kindern verstecken zu müssen, dass sie nicht lesen und schreiben kann, sie so in ihren Handlungsmöglichkeiten einzuschränken, dass *„sich verstecken und schämen zu müssen"* zum dominanten Lebensgefühl wird. Nach dem Besuch eines Alphabetisierungskurses an der Volkshochschule schätzt sie ihre Situation neu ein und meint, sie hätte sich nicht verstecken, sondern aktiv nach Möglichkeiten erkundigen sollen, um lesen und schreiben zu lernen. Sie gibt sich nun selbst die Schuld dafür, nicht vorher schon einen Kurs besucht zu haben.

SORAYA: Ja, das äh das heißt äh wir haben so ein Part selber Schuld! (lacht)
I: Ne!
SORAYA: Ja. Doch Weil ich müsste nicht dieses äh Sch.. Dings Schämheit haben…
I: Ja, aber…das hat ja nichts mit Schuld zu tun.
SORAYA: … So weiter fragen und schlau sein. Aber ich hab [mich] immer gedrückt und nichts gesagt. So wenn meine Kinder lesen, ich hab […] [gesagt], ich kann das nicht. Das ist nur Deutsch und so. Richtig auch meine Kinder wussten auch nicht, weil ich (A: Ach so!) Jaja ja. So war das bei mir. Weil ich hab mich auch so bei meinen Kindern geschämt!

(I:Hm.) […] Ich weiß, ich habe mit dieses gelebt. (Soraya klatscht in die Hände.) Mit diese äh Drückheit und so Schämheit habe ich gelebt (S-Z: 609-620).

Soraya wendet zwar auf der einen Seite sehr viel Energie auf, um nicht als Analphabetin entdeckt zu werden, gleichzeitig ist sie nach eigenen Aussagen aber auch zu keinem früheren Zeitpunkt darauf aufmerksam geworden, dass es überhaupt Angebote für die Alphabetisierung Erwachsener gibt. So war die alternative Handlungsoption, sich statt des Versteckens einen Kurs zu suchen, in dem sie auch als Erwachsene noch das Lesen und Schreiben lernen kann, keine naheliegende. Dies liegt zum einen daran, dass Personen mit nicht-deutscher Erstsprache über das übliche schriftliche oder auch auf Deutsch gesendete audiovisuelle Werbematerial nicht oder nur schlecht zu erreichen sind. Zum anderen ist auch das eigene Schamgefühl, das daraus resultiert, etwas nicht zu können, was in der Gesellschaft als selbstverständlich vorausgesetzt wird, eine gewichtiger Grund, der verhindert, dass Beratungsangebote aktiv aufgesucht werden, selbst dann, wenn sie bekannt sind. Es verhindert auch, dass Freund_innen, Bekannte angesprochen werden, wenn die Hemmschwellen da auch niedriger sind. Das aktive Erfragen von Hilfe würde ein Outing mit sich bringen, vor dem sich viele begründet scheuen[19]. Soraya offenbart sich schließlich einer Freundin, die selbst als Deutschlehrerin in der Volkshochschule arbeitet und ihr die Angst vor dem Outing nehmen kann. Durch deren Vermittlung nimmt sie dann an einem Alphabetisierungskurs teil und Soraya beschreibt, wie sie sich zu Beginn des Kurses einem großen Druck ausgesetzt fühlt. Sie hat die Erfahrung gemacht, dass jemand, der_die nicht lesen und schreiben kann, in dieser Gesellschaft als ungebildet, ja als „dumm" wahrgenommen wird und hat diese Zuschreibung auch für sich übernommen. Sie nimmt sich dadurch als einen Menschen wahr, der weit unterhalb der von Vester u. a. so beschriebenen gesellschaftlichen „Grenze der Respektabilität" lebt (vgl. Vester 2001:31f). Durch die Arbeit im Kurs hat sie inzwischen verstanden, dass sie sich weder schämen muss noch dumm ist. Soraya lacht erleichtert darüber, dass sie nun offen darüber reden kann und sich nicht mehr so stark durch das Schamgefühl eingeschränkt fühlt.

SORAYA: Anfang war ein bisschen dieses äh Drück, Druck, ne? (I:Hm.) Weil ich kann nicht lesen und schreiben, das äh… ich habe mich so gefühlt so wie dumm. Dumm bin ich nicht.

---

19 Vgl. hierzu auch Nienkemper/Bonna 2010:215, die die „Angst vor Entdeckung" bei diagnostischen Verfahren beschreiben.

I:Nein! (lacht))
SORAYA: Aber ich habe mich so gefühlt (I:Hm.) Und so geschämt aber jetzt nicht mehr! (Lacht) (S-Z: 171 – 178).

Die Teilnahme am Kurs bewirkt bei Soraya, dass sie aus dem engen Familienverbund, in dem sie komplett von ihren Kindern abhängig ist, heraustritt und auch ohne diese versucht, ihren eigenen Weg zu gehen. Sie möchte lernen, um sich beruflich weiterzuentwickeln und von der aktuell niedrigqualifizierten Tätigkeit als Reinigungskraft wegzukommen (vgl. S-Z: 584-587).

Ganz anders geht Josepha mit ihren Schwierigkeiten zu lesen und zu schreiben um. Sie setzt voraus, dass es allgemein schwierig ist, die deutsche Sprache zu lesen und zu schreiben, wenn die Migration nicht schon im Kindesalter stattgefunden hat und Deutsch in der Schule gelernt werden konnte. Als Erwachsene nach Deutschland zu kommen und hier das Lesen und Schreiben zu lernen, stellt für sie als funktionale Analphabetin eine besondere Herausforderung dar. Immer wieder betont sie die Phrase: „It is not easy!" – welche ihre gesamte Erzählung dominiert.

JOSEPHA: The language. And also is not easy, because when somebody – you don't go to school here, is not easy you cannot read German. It doesn't matter how! we! say that ok, now! I must go to school to learning German. Because I'm not a small girl (J-Z: 51-53)

Tamy ist nie zur Schule gegangen und fühlt sich von der in paternalistischer Art und Weise geäußerten Forderung, in Deutschland zunächst in einem institutionalisierten Rahmen Deutsch zu lernen, stark überfordert. Sie reagiert darauf mit Aggression und Ablehnung und empfindet dieses Ansinnen zudem als einen Übergriff auf ihre Autonomie. Sie geht davon aus, dass die Aufforderung, einen Kurs zu besuchen, allein darin begründet sei, dass sie eine Ausländerin, ein „foreigner", sei und nicht darin, dass der Kursbesuch tatsächlich für ihre Arbeit als Reinigungskraft sinnvoll wäre.

TAMY: They said: I must go school. MUSS.
I: Mm.
TAMY: I must go school. Why?
I: And you are angry about this?
TAMY: Ya. Because why? If I want to work in the office, they can tell me to go school. Kitchen I think, it's not school problem. I want to clean a place in the kitchen. You can tell me to go school? Nooo! If I want to clean in the office. Like cleaning! You can tell me to go school? Why? Everything: Go school. Because I'm a foreigner. I think so (T-Z: 31-42).

Als Analphabetin verbindet auch sie mit einem solchen Kursbesuch hohe Ängste und Unsicherheiten, was auch ihre starke Abwehr erklären könnte. Gleichzeitig verspürt sie den starken Wunsch, die deutsche Sprache so gut zu beherrschen, dass sie sich davor schützen kann, ausgenutzt und „betrogen“ zu werden.

TAMY: Mm. Some people know these but I don't want before. But I know now that is a cheating on me. Really. It's a really cheating. And I know if I speak this language I have a more chance.
I: To defend yourself?
TAMY: Ya. In many ways (T-Z: 79-85).

Sie wird zwar trotz mehrfacher Nachfragen nicht konkreter in dem Punkt, wer sie in welchem Zusammenhang hintergangen hätte. Das Grundmotiv für eine Weiterbildungsteilnahme wäre aber auch für sie, sich mit dem Erlernen der deutschen (Schrift-)Sprache besser schützen zu können sowie unabhängiger und mündiger zu werden. Gleichzeitig scheint sie, genau wie Soraya, nur wenige Informationswege zu haben, über die sie erfahren kann, an welcher Stelle sie Kurse machen kann, in denen sie das Lesen und Schreiben von Anfang an erlernen kann.

Personen, die weder die deutsche Sprache hinreichend beherrschen noch in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, haben kaum eine realistische Chance durch Weiterbildungsteilnahme – abgesehen von Alphabetisierungskursen – ihre gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen. Diese Situation verschärft sich zusätzlich, wenn sie ohne Papiere in Deutschland leben und sich dauerhaft vor allen offiziellen Einrichtungen verstecken (müssen). Durch ihre fehlenden Möglichkeiten, sich über schriftliche Kanäle die notwendigen Informationen zu holen, bleiben sie außen vor, wenn sie nicht durch Formen der aufsuchenden Bildungsarbeit oder soziale Netzwerke, die über Informationen verfügen und Ängste abbauen helfen, ihren Weg in einen Alphabetisierungskurs finden. Kurse, die sich an Menschen in solchen Lebenslagen wenden, müssen in ihrem Konzept berücksichtigen, dass durch die vielfältigen Problemlagen, in denen sich die Teilnehmenden befinden, ein umfassendes und flexibles Unterstützungsangebot mitgedacht werden muss. Finanziell in prekärer Lage, oft isoliert sowohl vom Herkunftsland als auch in der Aufnahmegesellschaft, ohne offiziellen Zugang zu Bildungsinstitutionen, Gesundheitsversorgung und staatlichen Versorgungsleistungen, immer mit dem Risiko lebend aufgegriffen und abgeschoben zu werden, ist die Teilnahme an Weiterbildung in vielerlei Hinsicht erschwert. Die reine Vermittlung von Schriftsprachkenntnissen reicht somit nicht aus, um ihre Teilhabe an Gesellschaft nachhaltig zu verbessern.

„Wer hat, dem wird gegeben" – Die Relevanz formaler Bildungs- und Berufswege als weiterbildungsrelevante Kapitalie

Bildungs- und Berufsabschlüsse als kulturelles Kapital in der Migration
Als weitere Form des kulturellen Kapitals in der Migration können solche formalen Bildungsabschlüsse und abgeschlossenen Berufsausbildungen gelten, die in Deutschland rechtlich auch als solche anerkannt sind. Ein Teil des kulturellen Kapitals ist in diesem Zusammenhang auch das inkorporierte Wissen um den Habitus in Bildungseinrichtungen oder den kompetenten Umgang mit Verhaltenskodizes in Schlüsselsituationen wie Bewerbungsgesprächen etc., welche als wirksame, wenn auch oft verkannte Zugangsbarrieren für Bildungszertifikate und Arbeitsplätze dienen.

Das in der Überschrift zitierte sogenannte Matthäusprinzip wurde bereits in den 1950er und 1960er Jahren im Rahmen der großen deutschen Leitstudien der deutschen Adressatenforschung herausgearbeitet (vgl. Hildesheim Studie (Schulenberg 1957); Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966); Oldenburger Studie (Schulenberg 1978) und in verschiedenen aktuellen Studien immer wieder bestätigt (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004; Kuwan 2006; Bremer 2007; Barz/ Tippelt 2007; Sprung 2011; Öztürk 2011; u. a.). Es beschreibt das Phänomen, dass vor allem diejenigen, die bereits gut qualifiziert sind und über gute Lernvoraussetzungen verfügen, an Weiterbildung teilnehmen, während niedrig qualifizierte Personen die Weiterbildungsangebote nicht wahrnehmen.

Die Wirkung dieses Prinzips findet sich auch bei den Interviewpartnerinnen wieder. Ist bereits ein höherwertiger Schulabschluss oder gar eine abgeschlossene Berufsausbildung vorhanden, steigt ihre Erwartung an sich selbst, einen ähnlichen Abschluss auch in Deutschland erzielen zu können beziehungsweise die innere Sicherheit und das Selbstvertrauen, eine gute Grundlage zu haben, an der sich weitere Qualifizierungsmaßnahmen anschließen können. Gleichzeitig fließt eine solch positive lernbiographische Vorprägung in ihren Habitus und damit in ihre Haltungen zu Bildung ein. So ist das Verfolgen eines höherwertigen Bildungsabschlusses ein Teil ihrer Haltung zu formaler Bildung.

Seit dem 1. April 2012 ist das „Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen" (Bundestag 2011) in Kraft. Dieses wurde entwickelt, um dem Phänomen des „Brain Waste" (Englmann/Müller 2007) zumindest in einem ersten Ansatz entgegenzuwirken.

Der Ausdruck „Brain Waste“ steht dabei für den Umstand, dass durch die aktuellen gesetzlichen Regelungen ein Großteil der potenziellen Leistungsfähigkeit der in Deutschland lebenden Menschen verschwendet (engl.: wasted) wird. Denn viele im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüsse werden in Deutschland nicht anerkannt und damit wertlos. Trotz des nun verabschiedeten Gesetzes finden weiterhin viele Berufe, Lernerfahrungen und Kompetenzen keine Anerkennung. So bezieht sich das Gesetz konkret nur auf in *Deutschland gesetzlich reglementierte Berufe* und damit auf circa 60 bundesrechtliche Berufsgesetze und Verordnungen für reglementierte Berufe und ca. 350 nicht reglementierte Ausbildungsberufe im dualen System. Alle anderen beruflichen Qualifikationen bleiben unberücksichtigt und werden auf Länderebene geregelt[20] (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012a). So gehen weiterhin zahlreiche hochwertige Qualifikationen wie solche im Lehramt und Ingenieur_innenberuf im förderalistisch organisierten bürokratischen Anerkennungsdschungel unter und dem deutschen Arbeitsmarkt verloren (vgl. Nehls 2011:2). Neben den Nachteilen, die dies für den Wirtschaftsmarkt bringt, kommt für die einzelnen betroffenen Personen noch die individuelle Beschneidung beruflicher Perspektiven hinzu und die Enttäuschung darüber, mit dem, was im Herkunftsland gelernt wurde, hier nichts mehr anfangen zu können.

KAROLINA: Da lernst du in deinem Land irgendwie paar Jahre und schuftest da und dann kommst du hier und dann hast du gar nichts erreicht. So für, für Deutschland hast du so gut wie gar nichts, was du in Polen zum Beispiel erreicht hast (K-Z: 1059-1061).

Gerade für die Migrantinnen unter den Befragten spielen die im Herkunftsland erworbenen Abschlüsse und Qualifikationen jedoch eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, sich über die Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen weiterzuentwickeln. Die bereits vorhandenen Lern- und Ausbildungserfahrungen sind für sie unter anderem dann eine wichtige Grundlage, wenn es darum geht, sich für eines der vielen am Weiterbildungsmarkt vorhandenen Angebote zu entscheiden. Die Zusammenhänge zwischen der Anerkennung von vorhandenen Lernvoraussetzungen und Qualifikationen auf der einen und Weiterbildungsteilnahme auf der anderen Seite, so wie sie in den Berichten der Befragten auftauchen, werden

20 Akademische Abschlüsse werden auf Basis der „Rechtsgrundlagen zur Anerkennung akademischer Abschlüsse“ von den Hochschulen anerkannt, allgemeine Schulabschlüsse von den Zeugnisanerkennungsstellen der Bundesländer (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012c; www.anerkennung-in-deutschland.de).

in den nächsten drei Abschnitten genauer charakterisiert. In einem vierten Abschnitt wird zudem der Einfluss der elterlichen Bildungsaspirationen auf das Bildungsbestreben ihrer Kinder genauer betrachtet.

Die Verfügbarkeit von in Deutschland anerkannten formalen Bildungsabschlüssen als Einflussfaktor für Weiterbildungsteilnahme

Der Wert formaler Bildungsabschlüsse
Formale Bildungsabschlüsse und ihr Nachweis dienen in Deutschland als Zugangsvoraussetzungen für Ausbildungsplätze, Hochschulzulassungen und die Ausübung der meisten Berufe (Bildungs- und Beschäftigungssystem). Die Verfügbarkeit und die Anerkennung von Zertifikaten sind damit von hoher Relevanz für den_die Einzelne_n, der_die der eigenen Qualifikation gemäß am Arbeitsmarkt teilhaben möchte.

Thomas Marshall ironisiert und verurteilt schon 1947 in einem seiner Vorträge die Überbewertung von formalen Bildungszertifikaten im Zusammenhang mit Erwerbstätigkeit:

> „Ich kann keine Zeichen für eine Lockerung der Fesseln erkennen, die die Erziehung an die Erwerbstätigkeit binden. Sie scheinen im Gegenteil stärker zu werden. Bildungsabschlüssen, Zulassungsprüfungen, akademischen Graden und Diplomen wird viel und zunehmender Respekt als Qualifikation für eine Beschäftigung gezollt. […] Ein Vierzigjähriger kann nach seiner Leistung in einer Prüfung beurteilt werden, die er im Alter von fünfzehn Jahren abgelegt hat. Die Fahrkarte, die einem am Ende der Schulzeit oder des Colleges ausgehändigt wird, gilt für eine lebenslange Reise.“ (Marshall/Bottomore 1996: 79)

Solange Zertifikate in dieser Gesellschaft eine so große Rolle spielen, ist es von hoher Wichtigkeit, dass die Möglichkeit besteht, sich die im Ausland erworbenen formalen Voraussetzungen auch anerkennen zu lassen, um hier auf dem Arbeitsmarkt nicht trotz gleicher Qualifikationen benachteiligt zu sein.

Zara kommt gemeinsam mit ihrer Mutter und ihrer Schwester als junge Frau nach Deutschland. Sie nimmt zunächst an einem Sprach- und Integrationskurs teil, in dem sie Deutsch lernt, ein EDV-Zertifikat erwirbt und Politikunterricht erhält. Anschließend besucht sie eine weitere Weiterbildungseinrichtung, in der sie die Möglichkeit hat, den in Russland bereits erreichten Schulabschluss auch

in Deutschland anerkannt zu bekommen. Um auch hier den Realschulabschluss zu erhalten, muss sie ihre Englischkenntnisse aufbessern. So ist sie motiviert, auch noch eine weitere Bildungseinrichtung, in diesem Fall die Volkshochschule, aufzusuchen.

ZARA: Und bei Erwachsenenschule dann so, also 2005 war das schon, ich wollte mein Realschulabschluss machen. Ach so! Als ich noch bei Weiterbilungseinrichtung X war, habe ich noch bei Volkshochschule Englischkurs besucht, weil ich konnte ohne Englisch kein Realschlussabschluss machen (Z-Z: 86-89).

Dass Zara die Möglichkeit hat, ihren Schulabschluss durch das eine zusätzliche Schuljahr in Deutschland anerkennen zu lassen, führt bei ihr dazu, sich für den Besuch der Erwachsenenschule zu entscheiden.

Auch Milagros begibt sich wieder in institutionalisierte Bildungszusammenhänge, um dort ein formales Zertifikat zu erwerben, das ihr zu mehr Anerkennung verhilft. Sie hat zu dem Zeitpunkt bereits mehrere Jahre in einem akademischen Beruf in Deutschland gearbeitet und dort immer wieder erlebt, dass ihr von Kolleg_innen zurückgemeldet wird, dass sie nicht ausreichend qualifiziert sei, solange sie nicht über einen in Deutschland anerkannten akademischen Abschluss verfüge. Auch wenn sie die gleiche Arbeit macht wie alle anderen, bemängeln ihre Kolleg_innen also das fehlende formale Zertifikat. Um diesem Anerkennungsdruck zu entgehen, schreibt sie sich schließlich für ein Aufbaustudium ein, um dort noch ein offizielles Zertifikat zu erwerben, obwohl sie überzeugt ist, es von ihrem Wissen und Können her eigentlich nicht zu brauchen.

MILAGROS: Ja es gab immer so interne ‚Ja, du musst noch lernen. Nein, du musst dich noch qualifizieren'. Und dann eh meine Kollegen, ich fand, ich empfande das so. Dann habe ich gekündigt und habe ich gesagt ‚Jetzt werde ich mich erkundigen und ich studiere' (M-Z: 206-208).

Der Druck, den Milagros empfindet und dem sie schließlich nachgibt, kommt von außen, von ihren Arbeitskolleg_innen. Statt sich gegen den Druck zu wehren, beugt sich Milagros dem an sie gestellten Anspruch, auch das „passende" Diplom zu dem von ihr bereits ausgeübten Beruf zu erwerben. Dies ist wohl eher ein ungewöhnlicher Fall, zeigt aber nochmal die gegenwärtige Wichtigkeit von formalen Zertifikaten für die gesellschaftliche Teilhabe, in diesem Fall die Integration in den Beruf auf. Die Möglichkeiten, sich im Ausland bereits erworbene Lerninhalte auch in Deutschland formal anerkennen zu lassen, müssten daher dringend noch weiter ausgebaut werden, damit es Migrantinnen möglich wird,

ihr Potenzial besser zu nutzen. Gleiches gilt für die Anerkennung beruflicher Qualifikationen.

Vorhandene Berufserfahrung und anerkannte Berufsqualifikationen als Basis für daran anschließende Weiterbildung

Wurde im Herkunftsland bereits eine berufliche Qualifikation erworben oder sogar Berufserfahrung gesammelt, ist es naheliegend, dass Migrantinnen an diese anknüpfen möchten, wenn sie in Deutschland einen Berufseinstieg suchen. Da viele Berufe und Arbeitsbereiche nicht eins zu eins in das deutsche (Berufs)Bildungssystem übertragbar sind, ist daher die Teilnahme an Umschulungen oder Fortbildungen, in denen die eigenen Berufserfahrungen als Kapital mit eingebracht werden können, eine naheliegende Möglichkeit. Auch dann, wenn schon viele Jahre zwischen der Migration nach Deutschland und dem Berufseinstieg liegen.

So beschreibt İnci, die in der Türkei den Beruf der Technischen Zeichnerin erlernt hat, dass sie sich nach circa zehn Jahren, nachdem auch das letzte ihrer drei Kinder in den Kindergarten geht, im Jobcenter nach einer Auffrischungsschulung für diesen Beruf erkundigt (vgl. I-Z: 145-147). Leyla hat im Iran den Erzieherinnenberuf erlernt und bemüht sich in Deutschland als erstes darum, genau in diesem Bereich wieder unterzukommen.

LEYLA: Ich wollte meine Job bekommen, genau wie Iran, weil ich war Erzieherin gewesen (vgl. L-Z: 67f).

Zara hat in Kasachstan eine Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notargehilfin (ReNo) abgeschlossen. Sie bemüht sich zunächst an mehreren Stellen darum, auch in Deutschland wieder in dem Bereich arbeiten zu können.

ZARA: Ich habe da auch mich… Bewerbung geschrieben, beworben. Da am Bahnhof gibt es eine russische, weiß du vielleicht, Rechtsanwalt (Z-Z: 405-407).

Als sie merkt, dass sie immer wieder an der hohen sprachlichen Hürde scheitert, die mit diesem Beruf verknüpft ist, plant sie neu und konzentriert sich darauf, einen Beruf zu finden, in dem sie auch ohne sehr gute Schriftsprachkenntnisse Geld verdienen kann (vgl. Z-Z: 405-411). Auch bei ihr sind also die bereits vorhandenen Berufserfahrungen der erste Anknüpfungspunkt, über den sie versucht, einen Einstieg in den deutschen Arbeitsmarkt zu bekommen.

İnci wird die Umschulung vom Jobcenter verweigert, Leyla schafft es zeitlich nicht, die Betreuung ihrer minderjährigen Kinder und die Ausbildung zu koordinieren und Zara scheitert letztlich an der hohen Sprachbarriere, die an den Beruf einer ReNo in Deutschland gekoppelt ist. Dennoch bemühen sich alle drei zunächst einmal dort anzuknüpfen, worin sie sich bereits kompetent fühlen. Es gibt ihnen eine Sicherheit, aus der heraus sie den Schritt wagen, sich um Aus- und Weiterbildungsangebote zu bemühen. Werden sie an dieser Stelle nicht unterstützt, kann dies zu einer Erfahrung von Ohnmacht und dann auch zu einem kompletten Rückzug führen. So bemühen sich İnci und Leyla anschließend nicht weiter um Weiterbildung. İnci zieht sich ganz ins Haus zurück und Leyla beginnt ohne eine formale Weiterbildung als Verkäuferin zu arbeiten. Nur Zara, die noch sehr jung ist, orientiert sich um und lässt sich zur Fußpflegerin ausbilden.

Nishas berufliche Qualifikation, ein Master in Information Technology, wird in Deutschland komplett als solcher anerkannt. Für sie ist es eine Selbstverständlichkeit nach Abschluss ihres Deutschkurses noch für den Berufseinstieg notwendige Fortbildungen zu machen. Obwohl sie erst wenige Monate in Deutschland ist, ist sie sich recht sicher, dass sie hier beruflich Fuß fassen wird.

NISHA: So, ähm, now I actually I don't think I can work in the same field. But I could use the experience maybe to work with clients for example with companies that have outsourced their work or so or have other offices somewhere so I can beginn interact with. Hopefully (N-Z: 10-13).

Das Wissen darum, einen anerkannten Studienabschluss in Deutschland zu haben, für den es zudem noch eine Nachfrage auf dem Arbeitsmarkt gibt, gibt ihr Zuversicht und Stabilität, obwohl sie noch keine Berufserfahrung in dem Feld hat. Nach eigenen Aussagen wird sie nach Abschluss der Deutschkurse mit Hilfe einer Freundin ihres Mannes, die bei der Bundesagentur für Arbeit beschäftigt ist, die für sie passenden Weiterbildungskurse heraussuchen und dann daran teilnehmen, um die bisher fehlende Berufserfahrung auszugleichen.

NISHA: Äh, ja. She asked, she offered that. And then I realized, ok, that's maybe something I could do. To get myself into the market here, too. Because even though my degree is valid, I didn't work in that field (N-Z: 111-113).

Auch die in Deutschland bereits absolvierten Ausbildungen beziehungsweise gesammelte Berufserfahrungen sind eine gute Grundlage, an der bei Weiterbildungsfragen angeknüpft werden könnte. So hat Karolina sich bereits einmal im Rahmen ihrer Ausbildung zur Bürokauffrau intensiv mit Computersoftware aus-

einandergesetzt und kann daher einschätzen, dass sie sich schnell dort wieder einarbeiten könnte. Gleichzeitig ist ihr auch bewusst, dass sie nach mehr als zehn Jahren ohne Praxis mit dieser Software eine Auffrischung braucht und überlegt daher, sich wieder in einem Kurs anzumelden:

KAROLINA: Also. Also ich kann mich mit Computern jetzt das, was die jetzt in den Büros verlangen, könnte ich jetzt nicht mehr mithalten. Überhaupt nicht. Also jetzt möchte ich irgendwie so einen Kurs machen, wo mir es beigebracht wird (K-Z: 379-382).

Berufserfahrungen, vorhandene anerkannte berufliche Qualifikationen und formale Bildungsabschlüsse haben also einen zentralen Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme der Befragten. Neben dem formalen Abschluss spielt aber auch die Erfahrung mit formalen Lernprozessen selbst eine bedeutende Rolle. Auf diese soll im nächsten Abschnitt genauer eingegangen werden.

„Ich brauch dieses, du musst weiter lernen, lernen, lernen. – Zu den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen

Lernvoraussetzungen
Mit Lernvoraussetzungen sind in diesem Zusammenhang die bereits gemachten Erfahrungen mit schulischem und beruflichem Lernen im organisierten bzw. institutionalisiertem Kontext gemeint. Die Befragten, die über intensive und positive Lernerfahrungen verfügen, haben ein erhöhtes Zutrauen zu ihren eigenen Fähigkeiten und beherrschen Lerntechniken, die auch im Rahmen von institutionalisierter Weiterbildung hilfreich sein können. Umgekehrt können negative oder nicht vorhandene Lernerfahrungen zu Widerständen und Ängsten führen.

Schon im Rahmen einer der großen Leitstudien der deutschen Adressatenforschung, der Ende der 1960er durchgeführten sogenannten Göttinger Studie (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966), kann gezeigt werden, dass Schulerfahrungen bis in das Erwachsenenalter nachwirken. Eine sich daraus entwickelnde Forderung lautet, dass „[d]ie Erwachsenenbildung […] solche relativ nachhaltigen Habitusprägungen als spezifische Lernvoraussetzungen erkennen und anerkennen [muss]“ (Bremer 2007:89). Auch Brüning und Kuwan kommen in ihrer im Jahr 2002 publizierten Studie zum Ergebnis:

„Die Berichte der Befragten weisen auf einen Zusammenhang zwischen negativen Schulerfahrungen und Weiterbildungsbarrieren hin. Die zum Teil problematischen ersten Erfahrungen mit formaler Bildung erweisen sich hier zunächst als prägend“ (Brüning/Kuwan 2002:170).

Im Folgenden wird es jedoch nicht nur darum gehen zu analysieren, ob die Lernerfahrungen negativ oder positiv waren. Es geht vielmehr ganz grundsätzlich darum, ob überhaupt Erfahrungen mit schulischem beziehungsweise institutionalisiertem Lernen vorhanden sind, so dass an diese Grundlage individuell angeknüpft werden kann, wenn es darum geht, eine Weiterbildungsmaßnahme in Anspruch zu nehmen. So konnte auch im Rahmen der Hildesheim-Studie gezeigt werden, dass Personen ohne Migrationshintergrund, die das Gefühl haben, durch die eigene Schulbildung über zu geringe Vorkenntnisse für die Teilnahme an Weiterbildung zu verfügen, eher nicht an Weiterbildung teilnehmen (vgl. Schulenberg 1957:118ff).

Tatsächlich zeigen auch die im Rahmen dieser Arbeit vorliegenden Ergebnisse: Je positiver die im Herkunftsland oder auch in Deutschland gemachten Erfahrungen mit formaler Bildung sind, desto höher ist auch das Zutrauen in die eigene Fähigkeit, sich mit Lerninhalten institutionalisierter Weiterbildung zurechtfinden zu können. Es kommt bei dieser Kategorie nicht auf den formalen Schul- oder Bildungsabschluss an, sondern vielmehr darauf, wie die eigene Haltung zu formalen Lernprozessen ist, und wie die Selbsteinschätzung bezüglich ihrer Bewältigbarkeit ist. Josepha, die nur sehr schlecht lesen und schreiben kann, hat Angst davor, in der Schule für ihr mangelndes Können abgewertet zu werden. Sie ist selber nicht lange zur Schule gegangen, da der Schulbesuch in ihrem Herkunftsland von den finanziellen Möglichkeiten der Eltern abhängt (vgl. J-Z:96f). Sie beschreibt eine innere Schüchternheit, die sie als Erfahrung von Migrant_innen verallgemeinert und die sich darauf bezieht, als defizitär betrachtet und abgewertet zu werden. Gleichzeitig hat sie das Gefühl, ausreichend Deutsch zu sprechen, um sich im Alltag zurecht zu finden. Sie zieht es daher zunächst vor, sich nicht wieder in einen formalen Bildungsprozess zu begeben, der sie verunsichert und ihr Angst macht.

JOSEPHA: I'm afraid. Because I'm äh, you know, sometimes it's not easy for you, äh … a foreigner to go to – because sometimes you know that, when I'm going to that place I'm afraid, because maybe they can say that I can't speak well, I can't read well and so you just shy. A little bit nobody know that you shy, but you know that inside you are shy…
I: Inside.

JOSEPHA: Inside we are shy and so äh, I don't want to go. Because we know that, when I – I know that. I say ah, sometimes I talk to my husband I said, when I went to the shop to buy something I know how to speak the language, why I must wanting myself to go to school again? Ja (J-Z:641-652)!

Aus Angst davor, sich als Nicht-Leserin „outen" zu müssen, vermeidet Josepha die Kurssituation ganz. Zudem betont sie, dass sie im Alltag auch ohne den Kurs zurechtkäme. Wenn sie zum Einkaufen geht, weiß sie, was sie sagen muss, um ihr Ziel zu erreichen *(I went to the shop and buy something. I know how to speak)*. So vermeidet sie es, sich in eine Situation zu begeben, in der sie Angst vor Abwertung und Stigmatisierung hat. Bei einem Kurs, in dem die deutsche Sprache gelehrt wird, könnte auch Josepha davon ausgehen, dass alle anderen Teilnehmenden ähnliche Sprachdefizite haben wie sie. Dennoch beschreibt sie eine Angst, eine Schüchternheit, ohne dass ganz klar wird, warum sie diese gerade im Zusammenhang mit dem Kursbesuch hat. Sie scheint hier Erfahrungen aus anderen Lebenszusammenhängen zu übertragen und die Selbstverständlichkeit, in der diese Abwertungserfahrung auch als eine allgemeine Erfahrung für „foreigner" beschrieben wird, deutet darauf hin, dass Josepha davon ausgeht, dass auch ich als Interviewerin wüsste, wovon sie spricht. Dass Personen häufig mit dieser Art von Diskriminierungserfahrung konfrontiert werden, scheint dabei eine Art „Allgemeinwissen" zu sein, auf dessen Grundlage Josepha argumentiert. Sie nutzt es in diesem Fall als eine Erklärung dafür, warum sie sich lange nicht für einen Kurs angemeldet hat. Erst nach einer Veränderung ihrer Lebensumstände – Josepha trennt sich von ihrem Mann und ist von da an allein und für die Erziehung ihrer Tochter verantwortlich – schafft sie es, ihre diesbezüglichen Ängste zu überwinden und macht eine Weiterbildung, durch die sie einen Arbeitsplatz als Küchenhilfe erhält.

JOSEPHA: Because I learn one year, I don't pray, I learn a lot. So I get good certificate (J-Z: 256).

Sie verlässt sich dabei nicht auf Gebete oder Hilfe von außen, sondern investiert selber viel Kraft und Zeit in den Lernprozess, so dass sie am Ende ein gutes Abschlusszeugnis erhält. Eines, das ihr aus ihrer Sicht den Einstieg in den Arbeitsmarkt realistisch möglich macht. Aufgrund ihrer vorherigen Lernerfahrung in formalen Settings im Herkunftsland hat sie bereits eine bewusste Wahrnehmung für die Wichtigkeit von guten „Zeugnissen" und ihrer eigenen Möglichkeiten, ein solches durch Lernanstrengung auch zu erhalten. Es kann gleichzeitig davon ausgegangen werden, dass für Personen, die nicht über ein solches Vorwissen im

Rahmen von formalem Lernen verfügen, die Hürden, sich in institutionalisierte Settings zu begeben, noch sehr viel höher, der Beratungsbedarf intensiver und eine Nichtteilnahme oder ein Abbruch der Weiterbildung wahrscheinlicher sind. Bei Josepha kommt hinzu, dass ihr das Lernen „Spaß" macht. Sie hat also im Grunde ein positives Verhältnis zum Lernen in formalen Bildungszusammenhängen, was ihr die Teilnahme an der Weiterbildung erleichtert. Nachdem sie es „aus der Not" heraus geschafft hat, ihre Ängste zu überwinden, schafft sie es auch, zu dieser Lernfreude zurückzufinden.

I: But you liked learning there obviously. So it was fun for you to learn.
JOSEPHA: It's fun for me and I like it to learn (J-Z: 764-766).

Auch Leyla verbindet eine positive innere Grundhaltung mit Lernen in Institutionen.

LEYLA: Die Hauptsache, ich mag immer zur Schule gehen, weißt du. Ich find so schön, wenn z. B. jetzt, gehen zur Schule, dann komme ich raus, das da ich bin zufrieden. Ja. Ich mag so gern. Ich mag viel gerne (L-Z: 463-465).

Auch sie bemüht sich aktiv um Weiterbildungsteilnahme. Sie nimmt zunächst selbst organisiert an einem Deutschkurs teil und bemüht sich später darum, an einer Ausbildung für Erzieher_innen teilzunehmen. Die Teilnahme an letzterer scheitert dann daran, dass sie die Kinderbetreuung nicht parallel zur Ausbildung organisieren kann (vgl. L-Z:86f).

Karolina hingegen, die in Deutschland zur Schule gegangen ist, hat direkt nach der Schulzeit sehr negative Assoziationen zum formalen, schulischen Lernen und braucht anschließend erst einmal eine „Lernpause".

KAROLINA: Also ne, damals, weißt du, ich habe also ich habe die Schule, ich war nie für die Schule irgendwie zu begeistern. […] Ich wollte einfach Realschulabschluss schaffen, habe ich geschafft. Dann wollte ich eine Ausbildung machen, das habe ich auch gemacht. Und danach ich habe gesagt: ‚Nie wieder Schule! […] Nie wieder Schule.' Also es gibt Menschen, die gerne lernen. Ich war nicht der Fall. Also, aber ich wollte auch nicht nichts machen. Also ich wollte schon was… […] irgendwie ein Abschluss haben und eine Ausbildung. Aber danach sollte es mal zumindest für einen Zeitraum Pause sein mit Lernen (K-Z: 656-674).

Im Berichtssystem Weiterbildung werden als eine zentrale Weiterbildungsbarriere, die von 40 Prozent der Befragten mit und ohne Migrationshintergrund bestätigt wird, *negative Lernerfahrungen* genannt. So stimmen 14 Prozent der Aussa-

ge zu: Es lohnt sich nicht, ständig etwas Neues zu lernen, weil das meiste schon veraltet ist, 15 Prozent sagen: Weiterbildung bringt mir nichts, und elf Prozent bestätigen: Die Weiterbildungen, die ich früher besucht habe, haben mir zu wenig gebracht (vgl. Kuwan 2006:262). Unabhängig von den Lernvoraussetzungen können also auch im Weiterbildungssystem gemachte Lernerfahrungen dazu führen, dass diese Art von institutionalisiertem Lernen abgelehnt wird.

Hinzu kommen Ängste, den Anforderungen nicht gewachsen zu sein.

Alex: Das Finanzielle ist jetzt gar nicht so schlimm, wenn ich gerade so überlege. Man könnte es eigentlich schaffen. Aber dadurch, dass viele mit Migrationshintergrund, zum Beispiel ich selber hätte Angst Tests, Rechtschreibprüfung. Ich bin seit zehn Jahren raus aus der Schule, wir sind damals, also wir leben ja in Deutschland, wir haben uns ja gebildet, und aber wir haben eine ganz andere Grundlage, als glaub ich die deutschen Kinder. Früher, oder jetzt auch, die haben alle ein Duden, die haben alle einen Zirkel, die haben alle ein Geodreieck, das hatten wir gar nicht. Gerade so in Brennpunkten. __ Also ich hatte das nie (A– Z: 388-395).

Alex betont sehr, dass ihr im Gegensatz zu ihren deutschen Klassenkamerad_innen vor allem kulturelles Kapital gefehlt habe, so dass sie besonders große Angst vor Prüfungssituationen habe, in denen sie zum Beispiel auf eine korrekte Rechtschreibung achten muss. In der Schulzeit fehlte es ihr sowohl an objektiviertem kulturellem Kapital, was sie an Beispielen wie einem Zirkel, einem Duden und einem Geometrie-Dreieck festmacht, aber auch an inhaltlicher und emotionaler Unterstützung durch ihre Eltern. In ihrer Erinnerung verfügten andere Kinder über Fachzeitschriften sowie verschiedene Lexika und „wussten ja alles“ (vgl. A-Z: 405-407). Alex fühlt sich selbst diesen gegenüber minderwertig und betont, sie hätte schlechtere Lernvoraussetzungen als diese gehabt, da es solche Kapitalien in ihrem Hause nicht gab. Dies führt bei ihr auch gegenwärtig noch zu einer Verunsicherung in formalen Lernsettings.

Karolina hat zudem die Erfahrung gemacht, dass sie nur dann gut lernt, wenn sie in hochmotivierten Umgebungen arbeitet. Ihre eigene Motivation und die Möglichkeit sich auf Lernhalte zu konzentrieren seien stark abhängig von denjenigen, die mit ihr lernen.

KAROLINA: Ich lasse mich sehr schnell ablenken. Und ich brauche also Leute um mich, die auch irgendwelche Ziele haben.
I: Um dich zu motivieren.
KAROLINA: Genau, genau. Perfekt. Um mich zu motivieren. Dass ich sehr aktiv bin und sag, ich will das auch und so mithalten. Und nicht irgendwie wenn da fünf Leute sind, drei

davon haben keine Lust, oder können das nicht, oder lernen bisschen langsamer als ich, dann, dann werde ich auch so langsam, ‚Ach, ich kann das ja schon.' Weißt du? Ich brauche dieses, du musst weiter lernen, lernen, lernen (K-Z: 735-744).

Alex und Karolina, die beide Bildungsinländerinnen sind, haben beide nach intensiver Erfahrung mit schulischem Lernen eine eher negative Einstellung zu ihren eigenen Lernmöglichkeiten. Während Alex sich den Kindern aus deutschen Haushalten gegenüber minderwertig fühlt, da diese aus ihrer Sicht eine viel bessere Grundausstattung an Bildungsmaterial und elterlicher Unterstützung gehabt hätten, glaubt Karolina nicht daran, sich aus sich selbst heraus motivieren zu können. Sie meint, in erster Linie von ihren Mitlernenden abhängig zu sein. Beide Haltungen wirken sich negativ auf das Vertrauen in die eigenen Möglichkeiten aus. Sie nehmen über die Berufsausbildung hinaus nicht an Weiterbildung teil.

Welchen Einfluss darüber hinaus die Bildungsaspiration von Eltern auf die Haltung ihrer Kinder zu Bildungsfragen hat, wird im folgenden Abschnitt genauer betrachtet werden. Es wird dabei nicht darum gehen, Eltern für die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder verantwortlich zu machen, sondern sie als *einen* relevanten Einflussfaktor neben den vielen anderen Gründen, die im Material zu finden sind, explizit zu machen.

„Wenn da keiner hinterherläuft, dann lässt du es auch sein." – Zum Einfluss der elterlichen Bildungsaspiration

Bildungsaspiration der Eltern
Die Bildungsaspiration der Eltern wirkt sich bei den Interviewpartnerinnen insbesondere auf den Erwerb von formalen Schulabschlüssen und die eigenen Zukunftswartungen aus. Die im Kindesalter erlernten Grundhaltungen prägen den Habitus und haben somit noch Einfluss auf Haltungen der Erwachsenen. Eine hohe Bildungsaspiration beeinflusst Weiterbildungsentscheidungen eher positiv, eine niedrige macht es eher schwerer.

Ähnlich wie in der Ende der 1970er Jahre in Deutschland durchgeführten Oldenburger Studie gezeigt werden konnte, dass Bildungsdispositionen häufig sozial vererbt werden (vgl. Schulenberg 1978:50), zeigt sich auch in den Berichten der Befragten mit einem sogenannten Migrationshintergrund die starke Rolle, die die Eltern für die eigenen Bildungsziele haben. Eine hohe Bildungsaspiration der Eltern wirkt sich positiv auf eine bildungsorientierte Haltung der Kinder aus. Kin-

der, die bei Eltern aufwachsen, für die Bildungsfragen aus unterschiedlichen Gründen eine nachgeordnete Rolle spielen, haben es oft schwerer. So zeigt sich auch in den Ergebnissen der 2009 publizierten LifE-Studie („Lebensverläufe ins frühe Erwachsenenalter"), dass circa zwei Drittel der Kinder den Schulabschluss erreichen, den ihre Eltern sich für sie gewünscht haben (vgl. Fend/Berger/Grob 2009).

Soraya ist als jüngstes Kind von zehn Geschwistern gar nicht erst in die Schule geschickt worden. Sie formuliert, dass bei der Menge der Kinder durch die Eltern einfach nicht bemerkt worden sei, ob sie zur Schule ging oder nicht. Auch wenn dies vermutlich nicht wörtlich zu nehmen ist, signalisiert diese Darstellung doch, dass Soraya davon ausgeht, dass ihre Eltern der schulischen Bildung vermutlich keinen großen Stellenwert zugemessen haben.

SORAYA: Äh, äh ich möchte einfach, ich ich wollte auch nicht und dann im Grunde genommen meine Eltern, die haben so nicht viel gekümmert (I: Hm.) Weil wir (haben) so viele Kinder gehabt vor paar Jahre. Vielleicht 30, 40 Jahre. (I: Hm.) Und wenn ein Kind nicht zur Schule geht, dann hat (das) keiner gemerkt (S-Z: 67-70).

Bei Soraya führt dies dazu, dass sie nicht in die Schule geht und stattdessen viel zu Hause bei ihren Eltern bleibt. Sie erlernt weder das Lesen und Schreiben noch macht sie Erfahrungen mit schulischem oder institutionalisiertem Lernen. Dies erschwert ihr den Zugang zu formaler Weiterbildung in Deutschland in vielerlei Hinsicht.

Die erst 30 Jahre alte Alex berichtet, dass ihr schon als Kind vermittelt worden sei, dass es sich für sie als Frau nicht lohne, in Bildung zu investieren, und dass ihre Leistungen für eine „höhere" Bildung nicht ausreichen würden.

ALEX: Ich würd'vielleicht- also von meinen Freunden, wo ich – das hat auch ja so ein tiefer- also das liegt ja nicht nur an der Person selber, __ das denke ich, ist auch in der Erziehung, das uns schon von klein auf, gerade bei Frauen, ja immer so ein bisschen so leicht Desinteresse. Dass man sagt, ach, du musst das gar nicht machen. Ins Ausland musst du auch nicht. Und dann hat man irgendwann auch diese Einstellung, das muss ich nicht machen. Also bei uns war das auch immer so, man hat eine Empfehlung zum Gymnasium und dann sagen die Eltern auch zum Teil, ach, das ist doch viel zu schwer. Diese Unterschätzung. __ Und irgendwann gibst du auch selber auf und hast gar kein Interesse. […] (A – Z. 311-317).

Alex betont explizit, dass sie es gebraucht hätte, dass ihre Eltern einem höheren Bildungsabschluss mehr Bedeutung beimessen, sie motivieren und unterstützen.

I: Ähm, das heißt, deine Eltern haben dir auch nicht geholfen nach der Schule mit Hausaufgaben und solchen Sachen?
ALEX: Nee, die konnten – mein Vater hat die ganze Zeit gearbeitet, meine Mutter konnte selber nicht mal deutsch sprechen. Ist jetzt vielleicht keine Ausrede, aber wenn du nicht motiviert bist und wenn da keiner hinterher läuft, dann lässt du's auch sein (A-Z: 410-415).

Obwohl ihr die Unterstützung fehlt, schafft Alex es, zumindest einen guten Realschulabschluss zu erreichen und ein Fachabitur zu machen. Das begonnene Studium in Umwelttechnik bricht sie dann aber zugunsten einer Ausbildung bei einer Fluggesellschaft, bei der sie erst einmal Geld verdienen und viel reisen kann, wieder ab. Studien wie die Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks zeigen, dass es Personen, die aus nicht-akademischen Haushalten kommen, sehr viel schwerer fällt, den Weg in die Universität zu schaffen (vgl. HIS Hochschul-Informations-System GmbH 2010:221ff). Auch die Abbrecherquoten sind in dieser Gruppe tendenziell höher (vgl. Heublein/Spangenberg/Sommer 2003:45). Mit der Brille Bourdieus betrachtet, hängt dies unter anderem mit dem Bildungshabitus zusammen, den Kinder in ihrem Elternhaus erwerben. Die Haltungen und Einstellungen zu akademischer Bildung werden quasi mitübertragen und spielen dann bei Studienentscheidungen eine relevante Rolle (vgl. Ausführungen zum Habitus; und Lange-Vester/Teiwes-Kügler 2004:162). Alex hebt hervor, dass auch die Bildungsabschlüsse der Eltern beziehungsweise deren Arbeitsfelder als Vorbild für die Kinder dienen.

Alex: Aus meinem Freundeskreis, also ist nicht da jemand wo ich sag, hier. Erst bei der Fluggesellschaft, die Freunde. Die haben Rechtsanwälte als Mütter, Zahnärztin. Aber die haben *was aus ihrem Leben gemacht*, die haben auch fertig studiert zum Teil (A- Z.496-498).

In ihrer Kindheit hat es hingegen keine weiblichen Vorbilder in ihrem Bekanntenkreis gegeben, die akademisch ausgebildete Mütter hatten, die beruflich erfolgreich waren. Ihr fehlte somit die Erfahrung, dass die Ausübung eines Berufes zu mehr Anerkennung und einem verbesserten Selbstwert führen kann. Das in ihrem zu Hause und auch bei Freund_innen vorgelebte Frauenbild ist das einer Mutter, die in niedriggestellten Berufen oder gar nicht arbeitet.

Alex: Und wenn man so mal zurückguckt, wer von unseren Müttern arbeitet, die putzen alle, zum Teil. __ Und wenn sie nicht putzen, dann machen sie irgendwas anderes. Aber es gibt keine einzige Mutter von allen Freunden, egal aus welcher Schicht, die einen äh, wie

nennt man das renommiert? […] Ja, entweder putzen sie, Verkäuferin an der Kasse, die andere hat 'ne Kneipe (A-Z: 487-491).

Alex geht davon aus, dass sie mehr Ehrgeiz entwickelt hätte, wenn sie durch andere weibliche Vorbilder geprägt worden wäre[21]. Sie vermutet aufgrund ihrer Beobachtung, dass jene Arbeitskolleginnen, die gut ausgebildete berufstätige Mütter haben, „etwas aus ihrem Leben machen", also dass ein hoher Bildungsgrad der Mütter auch zu einer hohen Bildungsaspiration der Kinder führt. „Etwas aus dem Leben machen" ist für Alex dabei unter anderem synonym mit dem Abschluss eines Studiums. Den hohen Wert eines Bildungsabschlusses hat sie anscheinend, unabhängig von der Einstellung ihrer Eltern, dennoch verinnerlicht. So entscheidet sie sich zumindest für den Beginn eines Studiums, auch wenn letztlich der Wunsch, finanziell unabhängig von den Eltern zu sein und ausziehen zu können, doch stärker ist und sie sich für eine bezahlte Ausbildung und gegen das Studium entscheidet.

Auch die ebenfalls in Deutschland zur Schule gegangene Dilara betont die Wichtigkeit des in diesem Fall väterlichen Drucks für ihre Bildungsentscheidungen. So meldet sie sich auf Druck ihres Vaters in der Fachoberschule zum Nachholen des Abiturs an:

DILARA: Weil ich mir gedacht habe: Gut soll ich jetzt doch anfangen zu studieren? Weil mein Vater immer sehr viel Druck gemacht hat.
I:Mmm.
DILARA: Dass ich doch was Richtiges machen soll. Wo ich richtig sagen kann: Ich habe jetzt studiert. Und später im Job einfach was Besseres bekomme. Nach Hin- und Herüberlegen hat ich mich sogar in der Schule angemeldet (D-Z: 146-153).

Ähnlich wie oben bei Alex beschrieben, ist für Dilara die Idee ein Studium zu absolvieren mit dem Bild verknüpft, etwas „Richtiges" gemacht zu haben. Hier

21 Diese Überlegungen greifen Mentoringprojekte wie das von Yasemin Karasoglu geleitete Projekt Mi-Coach in Bremen (http://www.fb12.uni-bremen.de/de/inter kulturelle-bildung/praxisprojekte/aktuelle-praxisprojekte/mi-coach.html) oder auch das in Hamburg durch den Weiterbildungsträger Verikom organisierte Projekt „Junge Vorbilder" (http://www.verikom.de/projekte/junge_vorbilder/) auf. In beiden Fällen begleiten junge Studierende mit einem sogenannten „Migrationshintergrund" Kinder und Jugendliche mit „Migrationshintergrund" auf einem Abschnitt ihres Bildungsweges und unterstützen sie in der Entwicklung ihrer je eigenen Bildungsziele.

haben sowohl Alex als auch Dilara die höhere gesellschaftliche Anerkennung, die mit einer akademischen Ausbildung einhergeht, verinnerlicht. Gleichzeitig wissen sie, dass sie mit einer Interviewerin sprechen, die aus der Universität kommt. Auch dies könnte ein Grund für sie sein, mir gegenüber den hohen Stellenwert eines Studiums zu betonen. Dilara beschreibt zudem, dass Bildung an sich in der migrantischen Community, in der sie groß geworden ist, eine sehr große Rolle spielt.

DILARA: Ja genau. Weil bei uns Persern ist es einfach eingesehen, also Bildung ist es A und O. Wenn du keine Bildung hast …wirst du ganz anders angesehen. Na. (D-Z: 393-394).

Die Einstellungen ihres Vaters wie auch die der Community prägen die Haltungen Dilaras und nehmen Einfluss auf ihre Bildungsentscheidungen. Dennoch ist dieses Moment nur eines unter vielen. Letztlich entscheidet sich Dilara genau wie Alex doch wieder gegen den Schulbesuch und lieber für eine finanzielle Sicherheit und damit in diesem Fall für den Erhalt ihres aktuellen Lebensstandards. Diesen könnte sie finanziell nicht mehr tragen, wenn sie statt ihrer Arbeit als Schuhverkäuferin wieder zur Schule gehen würde. Der finanzielle Aspekt, der den eigenen Wunsch nach einem höheren Bildungsabschluss überwiegt, ist in beiden Erzählungen dominant.

Auch Josepha wird durch den finanziellen Aspekt in ihren Bildungsaspirationen gebremst. In diesem Fall hat Josephas Mutter – interessant hier, dass ein Vater dabei nicht erwähnt wird – nicht die finanziellen Möglichkeiten, um sie weiter zur Schule zu schicken.

JOSEPHA: Because ähm in [ur time (unverständlich)] when your mother don't have money, you can't go to really school. Because after you go to school maybe your mother said now, I'm fed up, I can't pay the school fees and all something like that. __ So you must for the (lacht) consequences to pay the school fees other you start the job or something like that. __ So I married in that country (lacht) that's why (J-Z:131-135).

Es ist nicht ganz klar, ob die Mutter wirklich aus finanziellen Gründen das Schulgeld nicht weiterzahlt oder weil sie andere Prioritäten hat, für die sie das Geld lieber ausgeben würde, worauf der Ausdruck *„I'm fed up"* hindeutet, was so viel heißt wie: *„Ich habe keine Lust mehr."* Es führt in jedem Fall dazu, dass Josepha nicht weiter zur Schule gehen kann. Sie verlässt stattdessen das Land und heiratet in Deutschland. Generell scheint sie dennoch in ihrem Herkunftsland ein soziales Umfeld zu haben, das Bildung und Lernen grundsätzlich einen

hohen Stellenwert einräumt. So spricht Josepha von denjenigen in ihrem Herkunftsland, die wüssten, dass sie nach Deutschland gegangen sei, und dass sie diesen zeigen wolle, dass sie etwas von Deutschland gelernt hat.

JOSEPHA: And ähm Africa, they know that I went to Germany, I went to this country. But I learn something from this country [Klopft bestätigend auf den Tisch]. I learn something from this- yeah that's why (lachen) (J-Z: 789-792).

So besucht Josepha aus eigenem Antrieb heraus eine Umschulung zur Küchenhilfe und arbeitet anschließend viele Jahre in verschiedenen Gastronomiebetrieben. Die Bildungsaspirationen der Eltern und des direkten Umfelds scheinen also in jedem Fall ein wichtiger Teilaspekt zu sein, der den Bildungshabitus der Befragten beeinflusst. Er wird zumindest bei den Befragten im Zusammenhang mit finanziellen Rahmenbedingungen jedoch schnell nachrangig.

Karolina beschreibt ähnlich wie Alex, dass die Priorität ihrer eigenen Eltern eher darin liegt, dass Karolina eine Familie gründet und sich darin einrichtet, statt zu lernen. Ihre Mutter ist zwar auch an der beruflichen Entwicklung ihrer Tochter interessiert und ihr Vater freut sich, wenn Karolina etwas erreicht, beide Elternteile stellen die erfolgreiche Familiengründung dennoch an die erste Stelle.

KAROLINA: Ja. Die fragen immer: Wann heiratest du? Und wann kriegst du Kinder?
I: Ach so.
KAROLINA: Das sind die Standardfragen. Aber, obwohl meine Mutter, die sagt immer: Kind, mach doch Kurse, lerne doch noch was dazu. Aber…
I: Aber eher deine Mutter, als dein Vater.
KAROLINA: Ja mein Vater. (lacht) Er freut sich über alles, wenn ich was erreicht habe, wenn ich was Neues mache. Aber ihnen ist das wichtiger, dass ich einen Mann bekomme (lachen) (K-Z: 820-832).

Karolina internalisiert dieses Bild und hat mit 30 Jahren das Gefühl, ohne verheiratet zu sein und Kinder zu haben, den Ansprüchen, die an sie gestellt werden, nicht zu genügen.

KAROLINA: Ich ohne Kinder, ohne Mann. Weißt du wie schwer das war für mich, wo ich 30, das näher kam? Dass ich 30 werde. Das war schrecklich. Ich habe schon gesagt: ich haue ab. Mein dreißigsten Geburtstag mache ich mein Handy aus. Ich will keine Glückwünsche, weil zu den Glückwünschen kommen dann Fragen: hast du schon jemanden? Und so weiter. Aber wo dann mein Geburtstag kam, fand ich das irgendwie locker,

entspannt. Und irgendwie schon ab, also ein Tag nach meinem Geburtstag fand ich das richtig schön. So, ich bin jetzt eine Frau (K-Z: 869-875).

Kongruent zu diesem internalisierten Rollenbild beschreibt sie, wenn sie über die Familiengründung als Alternative zu Weiterbildung und Job spricht, ebenfalls eine Arbeitsteilung, in der der Mann erwerbstätig ist, während die Frau sich um die Kinderbetreuung und das Haus kümmert.

KAROLINA: Es ist ja auch schön Familie zu haben. Und dann kannst du auch nicht so arbeiten gehen, ne. Da muss ja. Also der eine geht dann, der Mann geht dann meistens arbeiten, die Frau bleibt mit den Kindern zu Hause. Ist ja auch schön (K-Z: 589-591).

Der hier das Zitat abschließende Satz *„Ist ja auch schön“* lässt mehrere Interpretationen zu. Möglicherweise versucht Karolina bei mir als Interviewerin für diese Idee Zustimmung und Verständnis zu bekommen. Schließlich scheine ich ja mit einer quasi unausgesprochenen Agenda in das Interview gekommen zu sein, die besagt, dass der Teilnahme an Weiterbildung ein besonders hoher Stellenwert beizumessen sei. Vielleicht versucht sie sich aber auch nur sich selbst nochmal zu bestätigen, dass sie sich mit dieser durch ihre familiäre Umgebung vorgegebene Lebensperspektive irgendwann anfreunden könnte. Weiterhin könnte darin auch eine Frage liegen, die sie an sich selber und/oder auch an mich als die Interviewerin stellt. Eine Aufforderung zum Widerspruch, zu einer Zustimmung, zur Formulierung eines Gegenentwurfs zu dem, was ihre Eltern ihr mitgegeben haben. Es bleibt unklar, was sie eigentlich gemeint haben könnte. Klar bleibt, dass sie versucht, eine positive Grundhaltung zu dem zu entwickeln, was ihr als „gutes“ Lebensmodell mitgegeben wurde, auch wenn sie ihr Leben bisher im Grunde ganz anders lebt und ausrichtet.

Neben den Lernvoraussetzungen und den eigenen Haltungen und Einstellungen zu Bildung, die von so unterschiedlichen Komponenten wie der Anerkennung der eigenen formalen Qualifikationen, den vorhandenen Lernerfahrungen sowie der Bildungsaspiration der Eltern beeinflusst ist, ist ein weiteres relevantes Kriterium für Weiterbildungsentscheidungen das Wissen um die verschiedenen Weiterbildungsangebote und um den Zugang zu diesen. Denn das mit Bourdieu als „Weiterbildungsfeld“ beschreibbare, recht intransparente Weiterbildungssystem wirkt als eine relevante Teilnahmebarriere für diejenigen, die sich darin nicht zurechtfinden. Im nächsten Abschnitt wird auf diesen Punkt näher eingegangen.

Wer die Regeln kennt, kann mitspielen. Zur Relevanz von „Feldkenntnis“

Das Weiterbildungsfeld
Die Weiterbildungslandschaft in Deutschland ist durch eine *mittlere Systematisierung* (Faulstich/Zeuner 2008:182) geprägt. Faulstich/Zeuner beschreiben mit diesem Begriff die besondere Situation der Erwachsenenbildung, die einerseits Stichworte wie Professionalisierung, Curricularisierung und Institutionalisierung diskutiert und gleichzeitig von internen Differenzierungen und Strukturierungen geprägt ist, so dass viele sehr spezifisch ausrichtete Institutionen auf dem Markt miteinander konkurrieren. Dies führt zu einer wenig transparenten und unübersichtlichen Weiterbildungslandschaft, die selbst für die im deutschen Bildungssystem sozialisierten Personen kaum zu überblicken ist. Der Bildungsbericht 2012 betont, dass Weiterbildungsbeteiligung auch aus einer Wahrnehmung von Gelegenheitsstrukturen heraus zu erklären sei (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2012c:141). Werden Gelegenheiten aufgrund der Unübersichtlichkeit der Angebotslandschaft und der mangelnden Feldkenntnis beziehungsweise dem mangelnden Orientierungswissen der Adressat_innen nicht als solche wahrgenommen, ist eine Nicht-Teilnahme naheliegend.

Im Feld der Weiterbildung bewegen sich die Weiterbildungsinstitutionen mit ihren pädagogischen Fachkräften sowie die von diesen angesprochenen Adressat_innen in einem Spannungsfeld von gesellschaftspolitischen Forderungen, der Notwendigkeit sich selbst finanzieren zu können und der Frage danach, über welche Kommunikationswege und welche Angebotskonzepte Adressat_innen so erreicht werden können, dass sie zu Teilnehmer_innen werden.

Durch die besondere Situation der Weiterbildungslandschaft in Deutschland, die in vielen Bereichen unabhängig vom staatlich zertifizierten Bildungssystem arbeitet, ist den Adressat_innen oft nicht klar, was sie mit den im Rahmen der Weiterbildung erworbenen Abschlüssen und Qualifikationen erreichen könnten[22]. Auch die Inhalte und die Qualität von Angeboten sind in den meisten Fäl-

22 An dieser Stelle ist der Hinweis auf die Entwicklung und Einführung des Deutschen Qualifikationsrahmens (DQR) interessant sowie der aktuelle Versuch, dass nonformale Lernen aus WB-Einrichtungen zu integrieren: „Ziel ist es, Verfahren und Kri-

len von außen schwer zu durchschauen. Ohne verbindliche Curricula und regelmäßige Qualitätskontrollen sind Adressat_innen letztlich auf die Empfehlung von Mitmenschen, DIN-Zertifikate, die als Qualitätssiegel dienen, oder eben qualifizierte Weiterbildungsberatung angewiesen, um sich bei den vielen Angeboten zurechtzufinden.

So kennt Leyla zum Beispiel das Programmheft der Volkshochschulen, aber bei der Frage danach, welches Angebot für welchen Job berufsqualifizierend ist, ist sie überfordert.

LEYLA: Aber wenn ich informiert habe, zum Beispiel, ich wollte wissen, was kann ich tun, wenn ich möchte nicht zum Beispiel diese Job haben. Was kann ich tun? Ich habe keine Information (L-Z: 1323 – 1325).

Vier zentrale Kommunikationsorte, an denen Fragen von Weiterbildung behandelt werden und die von den Interviewpartnerinnen genannt werden, sind *staatliche Institutionen* wie das Arbeits- und das Sozialamt, *soziale Netzwerke* wie Freund_innen und Familie, *Migrantenselbstorganisationen* sowie institutionalisierte *Weiterbildungs-beratungsstellen* und Informationsseiten im Internet. Alle vier Orte sollen mit ihren spezifischen Funktionen und Möglichkeiten im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Staatliche Institutionen als zentrale Beratungs-, Informations- und Finanzierungsquelle für Weiterbildung

Die beiden im Rahmen von Weiterbildungsfragen wichtigsten von den Interviewpartnerinnen genannten staatlichen Institutionen sind die *Bundesagentur für Arbeit* mit den ihr angegliederten Jobcentern und die *Ausländerbehörde*. Während die Ausländerbehörden alle Personen ohne deutsche Staatsangehörigkeit, die sich legal in Deutschland aufhalten, erreichen und mit Informationen versorgen könnten, haben die Bundesagentur für Arbeit/die Jobcenter einen direkten Zugang zu allen Personen, die Arbeitslosengeld beziehen oder arbeitssuchend gemeldet sind, wobei sich die Gruppen teilweise überschneiden. Zudem haben die Mitarbeiter_innen dort die Möglichkeit, eine finanzielle Unterstützung für Weiterbildung zur Verfügung zu stellen. Im Folgenden soll der mögliche Ein-

terien der Zuordnung von Ergebnissen nicht-formalen Lernens zu den Niveaus des DQR zu entwickeln.“, (vgl. BMBF, DQR Internetquelle vom 22.08.2013).

fluss beider Institutionen auf die Weiterbildungsteilnahme aus Sicht der Befragten dargestellt werden.

Die Ausländerbehörde

Ein Ort für niedrigschwellige Weiterbildungsberatung – am Beispiel des Integrationskurskonzepts

Alle neu nach Deutschland zugewanderten Personen müssen sich zu Beginn ihres Aufenthalts in der Ausländerbehörde registrieren. Sie werden seit dem 1. Januar 2005 an dieser Stelle gleich zum Besuch der Integrationskurse verpflichtet[23]. Diese Integrationskurse sind staatlich subventioniert, so dass Personen ohne eigenes Einkommen kostenfrei an den Kursen teilnehmen können. Sie unterliegen einheitlichen Curricula und werden in regelmäßigen Abständen durch Mitarbeiter_innen des Bundesministeriums für Migrations und Flüchtlinge (BAMF) kontrolliert. Da der Besuch dieser Kurse gesetzlich geregelt und von staatlicher Seite aus explizit verankert ist, werden die Rahmenbedingungen so gestaltet, dass tatsächlich fast alle Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen und auf Dauer in Deutschland leben, sowohl als Adressat_innen erreicht werden als auch die Chance für eine Kursteilnahme erhalten. Sogar die Versorgung der Adressat_innen mit Kursträgerlisten ist im Rahmen von Durchführungsverordnungen geregelt (vgl. Ramboll Management 2006:99). Nisha hebt im Zusammenhang mit ihrer Kursanmeldung die durch sie erfahrene Informationsversorgung durch die Ausländerbehörde positiv hervor. Ihr seien dort alle für die Anmeldung zum Deutschkurs notwendigen Unterlagen übergeben worden, so dass sie sich damit selbstständig um eine Kursanmeldung kümmern konnte.

I: And how did you get this course? You went there alone or…? At this Volkshochschule? Or?
NISHA: No, this is a integration course which is implemented automatically at. And so actually it is introduced to you when you register at the….
I: Ausländerbehörde.

23 Personen, die schon vor 2005 nach Deutschland eingewandert sind und kein Arbeitslosengeld beziehen, haben die Möglichkeit, freiwillig an den Kursen teilzunehmen. Bei einer Verpflichtung kann Nicht-Teilnahme zu Gebührenbescheiden, Verweigerung der Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung und ähnlichen Sanktionen führen (vgl. AufenthG §8, Bundesministerium der Justiz 2004).

NISHA: Ja, ja. It's only. They give you all the details even assist you with the different schools that you can go to. The addresses, telephonenumber and everything (N-Z: 51-57).

Es scheint also offensichtlich durchaus möglich zu sein, eine Vielzahl an Personen sowohl zu erreichen als auch umfassend mit Informationen zu versorgen, sofern eine Erreichbarkeit und eine Kursteilnahme durch staatliche Organe wirklich gewollt ist. Die an den Integrationskursen teilnehmenden Personen haben zudem schon einen ersten Zugang zu Weiterbildungseinrichtungen. Sie könnten an dieser Stelle durch die Einrichtungen selbst angesprochen und für weitere Weiterbildungsmaßnahmen gewonnen werden. Leider wird diese Schnittstelle noch immer zu wenig genutzt, so dass die Teilnehmenden in der Regel bis zur Abschlussprüfung, dem Deutschtest für Zuwanderer, in den Kursen bleiben und die Einrichtung anschließend meist wieder verlassen, ohne andere Bildungsangebote der Einrichtungen zu nutzen.

Informativ oder abschreckend?
– Das Image der Ausländerbehörde als Einflussfaktor

Milagros beschreibt ihre ersten Erfahrungen mit der Ausländerbehörde als sehr negativ und einschüchternd. Sie erzählt, dass ihre Angst vor den Behördenmitarbeiter_innen so groß gewesen sei, dass sie sich nur gemeinsam mit einer Freundin und mit der Unterstützung der Bibel dorthin traut. Sie und ihre Freundin scheinen die Bibel als eine Art Schutzschild zu nutzen, was die große Unsicherheit widerspiegelt, die Milagros im Kontakt zu der Behörde empfindet.

MILAGROS: [Ich] hatte [ein] sehr böses Bild von den Ausländerbehörden (M-Z:376). Da ziehst du eine Nummer und wartest du. […] ich war immer mit einer amerikanischen Freundin da und wir haben immer die Bibel dabei gehabt (lachen). Und uns die Hände gehalten, weil ich immer Angst hatten [vor] die Leute. Und die, jetzt dieses Mal war ich eh in der Welcome Center sind die unglaublich nett. Richtig hilfreich. Klasse, Klasse, Klasse. Große Klasse (M-Z:344-348).

Erst als sie das Welcome Center kennenlernt, eine Ausgliederung der Ausländerbehörde, die auf hochqualifizierte Migrant_innen spezialisiert ist, hat sie die Chance die Behörde auch als einen Ort zu verstehen, an dem Menschen sind, mit denen sie kooperativ zusammenarbeiten kann. So unterstützt das Welcome Center Milagros dabei, die richtigen Informationen zu bekommen, um dadurch ihren Aufenthalt in Deutschland zu verlängern. Sie wird durch das Welcome Center auf die Aufenthaltsmöglichkeit zum Zwecke der Aus- und Weiterbildung auf-

merksam gemacht, nimmt dieses Angebot an und investiert ihre Zeit in ein weiteres Studium.

Um nicht in der Situation zu sein, lediglich Teilnahmeverpflichtungen aussprechen zu müssen, an denen zudem noch Sanktionierungsmaßnahmen hängen, ist ein kooperatives Verhältnis zwischen Behördenmitarbeiter_innen und Kund_innen, in dem die Bedürfnisse der Kund_innen ernst genommen werden, von großer Bedeutung. Durch die restriktiven Aufenthaltsregelungen der Bundesrepublik in Kombination mit strukturellen Bedingungen in den Behörden, in denen zu wenig Personal zu viele Fälle bearbeiten muss, ohne dass es ausreichend Kontrollen der Arbeit Einzelner sowie geeignete Frei- und Supervisionsräume für die Mitarbeiter_innen geben würde, ist das Verhältnis der von den behördlichen Entscheidungen abhängigen Kund_innen und Mitarbeiter_innen deutlich vorbelastet. Das Welcome Center tritt explizit als Servicecenter auf, welches in Texten und im Auftreten die Haltung ausstrahlt, beraten und unterstützen zu wollen statt zu kontrollieren und zu sanktionieren (vgl. Bezirksamt Hamburg Mitte 2012). Dieser Ansatz macht ganz anders kooperative, fruchtbare Zusammenarbeit möglich. Im Fall von Milagros führt dies zu einer erfolgreichen Teilnahme an einer Bildungsmaßnahme.

Die Bundesagentur für Arbeit/Jobcenter
Information und Finanzierung von Weiterbildung

Der besondere Vorteil der Arbeitsagenturen liegt in ihrer Mittlerposition zwischen dem Bildungs- und Arbeitsmarkt. Durch die finanziellen Möglichkeiten, die ihnen zur Verfügung stehen, haben sie die Möglichkeit, unterschiedliche Formen der Weiterbildung zu fördern, die das Ziel haben, Personen in Arbeit zu bringen.

Josepha geht nach der Trennung von ihrem Mann ins Sozialamt (heute Teil des Jobcenters) und bittet dort um Hilfe, um in Deutschland eine Arbeit finden zu können. Tatsächlich findet sie dort diese angefragte Unterstützung und bekommt zunächst die Möglichkeit, an einer berufsvorbereitenden Weiterbildungsmaßnahme teilzunehmen. Für diese Weiterbildung muss sie nur geringfügig lesen und schreiben können, was durch die Beratungsstelle im Sozialamt anscheinend umsichtigerweise gleich mit abgeklärt wurde. Die vielen „*I*“s im folgenden Zitat (*I went, I talk, I say, I want…*), in dem Josepha von ihrem Schritt berichtet, das Sozialamt als Informations- und Unterstützungsort aufzusuchen, deuten auf ein starkes zielgerichtetes Interesse, mit dem sie diesen (Beratungs-)Ort aufsucht. Sie trifft dabei nach ihrer Darstellung auf eine informierte und ernsthaft interessierte Mitarbeiterin, die ihr sowohl die richtigen Adressen gege-

ben habe, an die sie sich wenden konnte, als auch beim Ausfüllen der Formulare geholfen habe:

JOSEPHA: So I went there. So I talk to them. I say: Ah! I want to … I want to have something to do it. And the woman ask me what kind work you want to do. I say: I, I like to work in kitchen, to cook, ya. __ This ok. This here, you can't get work, so they just give some address to me. So I went there, they they ask me: You know how to write German, to read German? I said: No! But to prepare some food, I can do it, yes. Because of my hobby, __ yes. Ok, they must say ok good. They just ask me, I say ok, they give the- some phone to me and äh, this one helped me to fill everything (J-Z: 184-190).

Die Unterstützung der sich im Feld offensichtlich gut auskennenden Sachbearbeiterin führt nicht nur dazu, dass Josepha die Weiterbildung tatsächlich beginnt. Sie findet aufgrund der guten Passung der Weiterbildung an sie und ihre Interessen (Because of my hobby, […].) und Fähigkeiten ([…] to write German, to read German? I said: No! But to prepare some food, I can do it, yes.) zum Weiterbildungsende hin sogar direkt einen Arbeitsplatz.

Auch Zara erhält im Jobcenter eine Weiterbildungsmaßnahme bei der Wirtschafts- und Sozialakademie vermittelt. Sie erhält diese kurz nach ihrer Ankunft in Deutschland durch das Jobcenter, mit dem Ziel ihre Sprachkompetenzen zu verbessern, so dass sich ihre Chancen auf Teilhabe am Arbeitsmarkt verbessern. Da ihr kasachischer Schulabschluss nicht anerkannt wird, bekommt sie zudem eine finanzielle Unterstützung, um in Deutschland den Realschulabschluss nachzuholen.

ZARA: Dann […, habe ich vom Arbeitsamt so WISOAK, Wirtschaftssozialakademie da eine Stelle gekriegt. So dass wir so auch Sprache verbessern kann man. Da kann man Sprache verbessern, Mathe, EDV-Kurse. Kann man so alles auch so für Immigranten, Integration, so für alle Ausländer sozusagen Aussiedler, Ausländer. Die gehen alle hin (Z-Z: 51-56).

Vermutlich aufgrund zeitlicher, personeller und finanzieller Ressourcenknappheit in den Institutionen, aber auch aufgrund fehlender Informiertheit der Mitarbeiter_innen und einem Ansatz, der nicht ressourcen- sondern defizitorientiert ist, werden die Potenziale, die die Arbeitsämter als Mittler zwischen Arbeits- und Bildungsmarkt haben, nur marginal ausgeschöpft. Nach Darstellung der Befragten werden Weiterbildungsangebote nicht an der Person orientiert, die gerade im Beratungsgespräch sitzt. So geht Alex, die bereits mehrere Jahre bei einer Luftfahrtgesellschaft gearbeitet hat, zur Bundesagentur für Arbeit, um sich dort

zu erkundigen, ob sie eine Unterstützung für ihre Weiterbildung zur Luftverkehrskauffrau bekommen könnte, und bekommt stattdessen eine Ausbildung zur Krankenschwester angeboten, die in keinem Zusammenhang zu ihrer bisherigen Ausbildungs- und Berufserfahrung steht. Dieses Angebot, welches anscheinend ohne Berücksichtigung ihrer Person und ihrer Bedürfnisse ausgesprochen wird, führt bei Alex zu großer Demotivation und dazu, dass sie die Arbeitsagentur als ernsthaftes Gegenüber für sich ausschließt:

Alex: Weil ich war wirklich motiviert, bin ins Arbeitsamt rein, hab gesagt, ich möchte irgendwas machen, weil ich möchte über diesen Tellerrand hinaus. __ Und da hat er mir solche Sachen wie Krankenhaus, ähm Krankenschwesterschule drei Jahre Ausbildung, was man nebenbei machen kann. […] Und dann sag ich so, ja, ich komm vom Studium mit unter anderem Akademiker…, Umwelttechnik, da waren auch Bauingenieure dabei, dann bin ich in die Luftfahrtbranche gegangen und dann bin ich eigentlich überhaupt nicht für diese Branche Soziales __ , Krankenhaus. […] Nee, das war völlig verfehlt. Und also Arbeitsamt, hab ich auch schon abgehakt. Da geh ich nicht mehr hin (A-Z: 530- 541).

Eine solche Herangehensweise, die an den Bedarfen der Adressat_innen vorbeigeht, führt dazu, dass die Möglichkeiten staatlicher Institutionen vergeben werden, Personen niedrigschwellig zu erreichen und bei ihrem Weg in Weiterbildungsprozesse mit Informationen und Feldwissen zu unterstützen. Mehrere der Interviewpartnerinnen (z. B. Alex, İnci, Leyla, Nisha) sehen im Jobcenter beziehungsweise der Bundesagentur für Arbeit die erste Anlaufstelle, wenn es darum geht, sich beruflich weiterzubilden und auf diese Weise die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen. Daher kann das Potenzial der Arbeitsagenturen qualifizierte Weiterbildungsberatung, die ihre Zielgruppe auch erreicht, anbieten zu können, als besonders hoch eingeschätzt werden. Durch ihre Größe haben sie abhängig vom Standort zudem die Möglichkeit, Beratung in der Erstsprache der Adressat_innen anbieten zu können.

Beratung in der Erstsprache um Hemmschwellen zu senken

Die persischsprachige Leyla berichtet im Interview von einer Beraterin im Jobcenter, die ebenfalls persisch sprach, „alles" für sie gemacht hätte und ihr eine Weiterbildungsmaßnahme zur Erzieherin vermittelt hätte.

LEYLA: Dann sie hat mir geholfen und dann sie hat für mich alles gemacht. […] Wir konnten nicht sprechen, dann sie machen für uns, ja? Das war vorher so. Und das war Frau K. . Unsere Kollegin war eine persische Frau. Eine persische Frau gewesen und sie hat für

mich gemacht. Weißt du, sie hat für mich gemacht und das war eine andere ausländische zum Beispiel türkische und das war für andere Länder auch. Ja? Das war viele Frauen. Sie hatten für Arbeitsamt gearbeitet (L-Z: 125-137).

Aus dieser Erfahrung heraus fordert Leyla Beraterinnen/Mentor_innen einzusetzen, die die jeweilige Erstsprache ihrer Klient_innen sprechen und zudem in der Lage sind, die Ängste der Migrant_innen vor den deutschen Institutionen zu nehmen, da durch die gemeinsame Sprache Informationen viel besser vermittelt und damit die Unsicherheiten gesenkt würden.

LEYLA: Zum Beispiel persisch. Zum Beispiel für indianisch für indische Leute. Dann sie machen die Information [für] die andere[n] Leute. Dann die Leute kommen mehr. Die Leute kommen mehr, weil ich weiß, aaah, [das] kann ich so machen. Dann genau wie Frau K.. Ich sage dir, Frau K. hat viel gemacht, weil wir verstehen gar nicht Deutsch und sie informiert uns. Das war besser auch, weil die arbeitslos auch wurde weniger (L-Z: 1335-1339).

Leyla ist sich sicher, dass durch eine verbesserte Informationspolitik, die vor allem Beratung in der Erstsprache mit einschließt, sowohl die Arbeitslosigkeit gesenkt als auch die Ängste und Hemmschwellen der Migrant_innen gesenkt werden können. Sie würden dadurch motiviert werden, „nach vorne gehen".

LEYLA: Bestimmt viele Leute kommen. Weil vertrauen wir, weißt du, für diese Information. Dann haben wir keine Angst. (L-Z: 1350f)
Ich hatte keine Angst, was hat sie (eine Beraterin, die persisch spricht und ihr von der AWO zugewiesen wurde) gesagt und dann ich geh vorne. Aber wenn eine Ausländer kommt, dann ich muss erstmal denken, was hat sie gesagt. Kann ich machen, kann ich nicht. Ich bin unsicher.
I: Also, wenn eine Deutsche kommt, meinst du?
LEYLA: […]. Ja. Wenn ich verstehe nicht ganz gut Deutsch, dann natürlich ist das besser. Ich glaube, es wär gut, wenn jede Ausländer vielmehr eine Person gute Information gebe, mit Muttersprache. *Dann sie können vorne gehen*. Dann sie sind sicher (L-Z: 1371-1379).

Leyla überträgt ihr eigenes Gefühl, sich durch die Ansprache in der Erstsprache sicher und aufgehoben zu fühlen, in die generelle Forderung, Informationen in jedem Fall in der Erstsprache der jeweiligen Person zu vermitteln. Eine weitere Forderung, die von Karolina und İnci formuliert wird, ist die mehr Teilnahmeverpflichtungen auszusprechen.

Teilnahmeverpflichtung
– Forderung aktiver Leistungen oder motivierende Rahmenbedingungen?

Die mit neun Jahren nach Deutschland eingewanderte Karolina fordert für „jüngere“ Menschen, die aus ihrer Sicht nicht in der Lage seien, die Konsequenzen von einem nicht gemachten Schulabschluss abzuschätzen, eine „Weiterbildungspflicht“ zumindest bis zum Hauptschulabschluss.

KAROLINA: Ok. Gut. Oder auch wenn man äh … was weiß ich, die Abschlüsse … sei es nur der Hauptschulabschluss, wer diesen nicht hat, dass man den nachholt. Nicht dass man die Möglichkeit hat, das man das nachholt, sondern dass er das machen soll (K-Z: 1011-1013).

Auch İnci fordert, dass keine Person zu Hause bleiben sollte, sondern alle sehr früh nach ihrer Ankunft in Deutschland zur Teilnahme an Weiterbildungsmaßnahmen verpflichtet werden sollten, damit sie nicht die Chance verpassen, sich schon im jungen Alter weiterzuentwickeln. İnci selbst bereut es, so viele Jahre zu Hause geblieben zu sein. Nachdem sie jahrelang als Hausfrau und Mutter tätig war, ohne aktiv im Erwerbsleben zu sein, meint sie nun, den Anschluss verpasst zu haben.

İNCI: Jeder muss. Meine Meinung …
I: Also von den Personen mit Migrationshintergrund?
İNCI: Genau. Genau.
I: Die sollen alle Weiterbildung machen?
İNCI: Nicht einfach zu Hause bleiben. Jeder muss was machen (I-Z: 906-914).

Für Langzeitarbeitslose ist es aus unterschiedlichen Gründen meist sehr viel schwerer wieder in die Erwerbstätigkeit zurückzufinden als für solche Personen, die erst eine kurze Phase der Arbeitslosigkeit erlebt haben. Personen, die als Erwachsene mit Berufserfahrung nach Deutschland einwandern, sollten daher frühzeitig zunächst die Sprache erlernen können und dann so gut wie möglich in berufliche Zusammenhänge re-integriert werden, um Resignation und Rückzug zu vermeiden. Ob dies jedoch in Form einer Verpflichtung geschehen sollte, ist äußerst fraglich. So kann Leyla auf der anderen Seite aus ihrer eigenen Erfahrung heraus davon erzählen, dass Personen, die zu Kursen verpflichtet wurden, in vielen Fällen eher demotiviert sind und dementsprechend widerständig beim Lernen. Sie berichtet von Teilnehmenden, die im Rahmen eines Computerkur-

ses, in den sie geschickt werden und der für alle verpflichtend ist, lediglich Spaß haben wollen und ihre Zeit absitzen.

LEYLA: Aber wenn du gehst zum Computer, dann muss jemand kommt und sagst du, zum Beispiel du kannst so E-Mail machen, du kannst so zum Beispiel anschalten, du kannst ausschalten. Du musst so machen. Ich denke aber, ich denke das war nicht so. Das war nur Spaß für die Leute […]. Weißt du, das war nicht ernst. Und gefällt mir nicht solche deutsche Kurs, oder solche englische. Gefällt mir, wenn du gehst zu eine und du etwas lerne. Das ist wichtig. Aber das war nur Spaß (L-Z: 983-989).

Letztlich scheint es im Zusammenhang mit dem Lernen Erwachsener wirksamer, die Rahmenbedingungen der Kursteilnahme so zu gestalten, dass eine Teilnahme auch ohne Verpflichtung subjektiv als sinnvoll wahrgenommen wird. Die Umsetzung der Integrationskurse, in denen die meisten der Teilnehmenden freiwillig angemeldet sind, hat gezeigt, dass es durchaus möglich ist, viele Personen, die bisher noch keinen Kontakt zu Weiterbildungseinrichtungen hatten, zur Teilnahme ohne direkten staatlichen Zwang zu motivieren. Es wäre sinnvoll, ein solches Programm der „Teilnahmerechte und –möglichkeiten!“ auch verstärkt auf andere inhaltliche Bereiche zu übertragen, um die Weiterbildungsteilnahme auch in diesen zu erhöhen. Ein Grundbildungspaket, das neben Deutsch auch Englisch, EDV, Mathematik, kulturelle Bildung und berufsbezogene Schlüsselkompetenzen vermittelt und auf eigenen Wunsch zertifiziert, könnte für viele Personen – unabhängig vom Migrationshintergrund – eine Unterstützung für mehr gesellschaftliche Teilhabe sein.

Neben den staatlichen Institutionen, die nicht nur als Informationsquelle, sondern eben auch als Finanzierungsquelle dienen und damit grundsätzlichen Einfluss auf die individuellen Rahmenbedingungen von Weiterbildungsteilnahme nehmen können, sind es soziale Netzwerke und das Internet, die die Befragten als Ort nutzen, um sich im Weiterbildungsspielfeld zu orientieren. Auf beide Bereiche soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Soziale Netzwerke als Unterstützung und Informationsquelle für Weiterbildung

Soziale Netzwerke (Soziales Kapital)
Als soziales Kapital wird im Folgenden der Zugang zu solchen Netzwerken gefasst, die den Befragten dabei helfen können, sich im deutschen Bildungs-, Berufs- und vor allem auch Rechtssystem zurechtzufinden. Mit Hilfe von sozialen Netzwerken treffen sie zum Beispiel auf mit dem Weiterbildungssystem vertraute und über dieses informierende Personen. Hinzu kommen Kontaktmöglichkeiten zu jenen Menschen, die den Befragten mit ökonomischem Kapital aushelfen können, wenn es diesen nicht möglich ist, die Teilnahme an Weiterbildung selbst zu finanzieren.

Im Rahmen der in der Adressatenforschung einflussreichen Erhebung, die als „Göttinger Studie" bekannt geworden ist, beschreibt Raapke bei der Darstellung der Bildungsbarrieren, dass gerade bei den unteren Schichten der Nutzen und die Kosten von langfristigen Bildungsinvestitionen schlecht eingeschätzt werden könnten, vor allem dann, wenn sie das Gefühl haben, dass ihnen die persönlichen Beziehungen fehlen, durch die sie nach einer Weiterbildungsteilnahme ein Arbeitsplatzangebot erhalten könnten. „All dies kumuliert in der Befürchtung, dass die eigenen Anstrengungen zum Weiterkommen schließlich doch nicht ausreichten, sondern man zusätzlich Beziehungen brauche" (Strzelewicz/Raapke/Schulenberg 1966:603). Die Notwendigkeit von „Beziehungen" stellt sich ähnlich und sogar noch verschärft für Personen dar, die erst im Erwachsenenalter nach Deutschland migriert sind.

Leyla beschreibt, dass ihr besonders in ihrer ersten Zeit in Deutschland der Kontakt zu Menschen fehlte, die Deutsch als Erstsprache sprechen, so dass es ihr erschwert war, soziale Netzwerke aufzubauen. Sie hatte sie nur wenig Möglichkeit, das Sprechen mit solchen Personen zu üben, die sich im Gegensatz zu ihr sicher in der Sprache fühlen. Die Personen, die sie im Rahmen von besuchten Deutschkursen trifft, lernen selbst noch und können ihr wenig helfen.

LEYLA: Mit an… ja, die waren auch Ausländer und die kennen auch nicht dann. Du kannst nicht lernen von anderen Leuten, ja? Du musst direkt mit eine Deutsche sprechen, weißt du? Oder direkt Kontakt mit eine Deutsche haben, weißt du. Dann du kannst ganz gut deutsch sprechen oder lernen. Das ist wichtig. Aber mit ein paar Worte, natürlich kannst du nicht Deutsch lernen (L-Z: 482-486).

Leyla beschreibt hier eine Hürde, die viele Personen erleben, die die deutsche Sprache noch nicht sicher beherrschen. Die Kommunikationsbarriere, die durch (vermeintliche) Sprachdefizite entsteht und für welche oft nur wenig Toleranz in der sie umgebenden Gesellschaft besteht, führt zu einem Rückzug in Sprachnischen, in denen die eigene Erstsprache gesprochen wird, oder in solche Gruppen, in denen sich andere Personen finden, die ähnliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache haben, und wo das nicht perfekte Beherrschen der Sprache nicht mit einer Abwertung der Person einhergeht. Dies führt zumindest bei den Migrantinnen unter den Befragten umgekehrt dazu, dass ein vertiefter Kontakt zu denjenigen, die im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, eher gering ist und ein eigenes Netzwerk, das über die eigene Migrant_innencommunity hinausgeht, nur unter großen Schwierigkeiten aufzubauen ist. Dabei können gut informierte und unterstützende Familien, Freund_innen- und Bekanntennetzwerke in unterschiedlicher Form eine Bereicherung sein, wenn es darum geht, an Weiterbildung teilnehmen zu wollen oder zu können. Netzwerke dieser Art können sowohl als Informations- und Inspirationsquelle dienen, wenn es darum geht, sich für einen bestimmten Weiterbildungskurs zu entscheiden als auch über finanzielle Unterstützung oder die Übernahme von Kinderbetreuung die äußeren Rahmenbedingungen für die Teilnahme erleichtern.

Bei der Frage danach, über welchen Weg die Interviewpartnerinnen sich Weiterbildung nähern würden, wenn sie ein bestimmtes Lernziel verfolgen würden, nennen fast alle als erstes Bekannte und Freund_innen, an die sie sich wenden würden, und nicht etwa die Programmhefte der verschiedenen Einrichtungen, Weiterbildungsberatung und auch das Internet kommt erst an zweiter Stelle. Dies gilt vor allem für diejenigen, die im Deutschen nicht sehr sicher oder wie Josepha sogar funktionale Analphabetinnen sind.

JOSEPHA: Ah, ja ok. When- when I want to learn Spanisch, I find a way. … To ask some people where I can get.

I: You ask people, ok.

JOSEPHA: Ja. Maybe ok, they have some information. Ja.(J-Z. 802-807.)

Sie verfügt also über ein Umfeld, das ihr solche Informationen zur Verfügung stellen kann, und hat somit ein soziales Kapital zur Verfügung, was sie im Weiterbildungsspielfeld, welches sich unter anderem dadurch auszeichnet, dass die Informationszugänge oft sehr wenig transparent und vor allem selten niedrigschwellig sind, einsetzen kann. Auch Soraya bekommt den Hinweis auf den Alphabetisierungskurs erst als sie sich das erste Mal vor einer Freundin offenbart. Diese weiß um die Möglichkeit, Alphabetisierungskurse in der Volkshochschule

zu besuchen und gibt ihr die notwendigen Informationen, die Soraya für den Anmeldevorgang braucht.

SORAYA: Nein, und hat sie gesagt: Ah, das muss sie Schule besuchen! Ich habe gesagt: Gibt es sowas? Ja, sagt sie. Ja (freudig)! Wenn Du Lust hast, dann gibt es ein paar Stunden, dann gehst Du hin, und so. (I:Hm.) Und ich bin sehr froh (S-Z: 165-167)!

Soraya erfährt hier durch die Freundin etwas, was sie als funktionale Analphabetin nur schwer selbst hätte recherchieren können. Es führt dazu, dass sie kurz danach zum Kurs geht und „sehr froh" über diese Entwicklung ist. Eine bessere Aufklärung desjenigen Teils der Bevölkerung, der keine Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hat, um Personen mit einem Bedarf diesbezüglich schneller erkennen zu können, und eine gleichzeitige Entdramatisierung des Problems könnten vielen der Betroffenen den Weg in die Bildungseinrichtungen vereinfachen[24].

Nisha ist mit einem deutschen Mann verheiratet. Eine Freundin der Familie ihres Mannes arbeitet bei der Bundesagentur für Arbeit als Berufsberaterin und möchte ihr bei der weiteren Qualifizierung zur Seite stehen. Sie hat damit die besten Voraussetzungen, um eine umfangreiche Weiterbildungsberatung zu bekommen, auf die sie auch gerne zurückgreift.

NISHA: I had a very good offer one of Ludger's parents friends'. She works for Arbeitsamt […]. So, she is one of those people who interact with the youngsters and people who what to know the different kinds of jobs available. Or what kind of courses or which way they can go. She does that job. So we meet like yesterday, we spent (time), we had dinner and were to the theatre. So just we meet very often. Like, for everything. […] She said once you are ready, I mean once you want to do that you are welcome to come in an act. She can tell me about what's available. So ja, I have the best offer (N-Z: 17-26).

---

24 Die bisherigen bundesweiten Kampagnen des Bundesverband Alphabetisierung, die im Rahmen der *Nationalen Strategie* der Bundesregierung *für Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland* (2012-2016) erweitert wurden, sind ein erster Schritt in diese Richtung (Bundesverband Alphabetisierung e.V. 2012). Sie richten sich jedoch vorwiegend an Menschen mit Deutsch als Erstsprache. Migrant_innen, die nicht lesen und schreiben können, fallen bisher aus diesen Ansprachen heraus. Auch die Werbung für Integrationskurse richtet sich in erster Linie an Menschen, die die deutsche Sprache erlernen wollen. Diejenigen, die sich zunächst grundlegende Lese- und Schreibtechniken erarbeiten müssen, werden auch hier nur nachrangig betrachtet.

Sie hat außerdem einen akademisch ausgebildeten Ehemann, der sich im deutschen Bildungssystem sehr gut auskennt und mit dessen Hilfe sie sich problemlos zurechtfindet. Er begleitet sie bei ihren Weiterbildungsaktivitäten, in diesem Fall dabei, sich zunächst bei einem Sprachkurs anzumelden.

NISHA: I was always with my husband also. So it was not that I had to do it alone. So it was ok. It was, I mean it was no problem (N-Z:76f).

Auch bei İnci, die durch den Personenbeförderungsschein („Taxischein") ihres Mannes auf die Idee kommt, ebenfalls einen zu machen, um dann anschließend ein „Frauentaxi" zu fahren, sinken die Hemmschwellen bezogen auf diese Art der Fortbildung dadurch, dass ihr Mann sich bereits auskennt und ihr alles zeigen kann.

İNCI: Ach so! Das weiß ich. Ja. Mein Mann weiß das. Ich weiß das nicht, aber mein Mann weiß. Er zeigt mir. Er zeigt mir alles. Ja (I-Z: 350f).

So dienen diese Netzwerke nicht nur der Information, sondern vermitteln gleichzeitig Rückhalt und Inspiration, um sich für einen bestimmten Lerninhalt zu entscheiden. Hinzu kommt das Vertrauen in die jeweiligen Anbieter und Angebote, das durch Mittelspersonen quasi „mitübertragen" wird.

Auch Karolina wählt die Ausbildung zur Bürokauffrau vor allem deshalb, weil viele ihrer Freund_innen den gleichen Ausbildungsweg wählen:

KAROLINA: Und dann irgendwie durch Freunde, weil Freunde auch Bürokauffrau gemacht haben und so. Dann habe ich gedacht: gut, dann versuche ich das auch. Hat auch Spaß gemacht. Ja (K-Z: 188-190).

Sie scheint selbst keine klare Vorstellung von ihren Möglichkeiten und Zielen zu haben und lässt sich einfach „mitziehen". Eine bequeme, aber auch naheliegende Strategie, wenn eine Person selbst noch unsicher ist, wo sie ihre individuellen Potenziale und Wünsche verortet. Grotlüschen/Kubsch beschreiben diese Art der Argumentation auch als eine Form, den Widerspruch aufzulösen, der darin besteht, dass die Wahl von Weiterbildungsangeboten einerseits an sich freiwillig und selbstbestimmt zu erfolgen scheint und andererseits die Spielräume, innerhalb derer sich Personen entscheiden können, doch aus unterschiedlichen Gründen eingeschränkt sind. Sie klären in dem Zusammenhang:

„Indem man seine eigenen Interessen mit denen der Umgebung in Kongruenz bringt, werden Konflikte aufgelöst und die angestrebte Selbstbestimmung subjektiv erreicht. Es handelt sich dann um eine Selbstzuschreibung von Interesse-Entscheidungen." (GROTLÜSCHEN/KUBSCH 2010:14)

Soziale Netzwerke können also in vielerlei Hinsicht Bildungsentscheidungen mit beeinflussen. Sie dienen als Informationspool, leisten aktive Unterstützung bei formalen Anmeldevorgängen, haben Vorbildfunktion und können motivieren und „mitziehen".

Ein weiterer wichtiger Bereich, der durch ein soziales Netzwerk übernommen werden kann, ist die Unterstützung bei Rahmenbedingungen, wie der Finanzierung von Weiterbildung und der Übernahme von Kinderbetreuung, wenn es nicht möglich ist, an dieser Stelle auf staatliche Hilfe zurückzugreifen.

So helfen, wie oben schon kurz erläutert, Zaras Großeltern ihr finanziell aus, damit Zara die Ausbildung zur Fußpflegerin machen kann, nachdem das Jobcenter eine Unterstützung für diese Weiterbildung abgelehnt hat. Sie hat zwei kleine Kinder, um die sich der Großvater kümmert, während sie die Fortbildung macht. In der Zeit, in der ihr Ehemann noch arbeitslos ist, übernimmt dieser die Kinderbetreuung, so dass sie die Erwachsenenschule besuchen kann, um ihren Realschulabschluss in Deutschland anerkennen zu lassen. Ohne diese Unterstützung hätte Zara beide Angebote nicht wahrnehmen können (vgl. Z-Z: 148-164).

In einem gut funktionierenden sozialen Netzwerk aufgehoben zu sein, welches den Interviewpartnerinnen in vielfältiger, eben ausgeführter Art und Weise als Informations-, Schutz- und Unterstützungsraum dient, kann eine Grundlage dafür sein, sich an Weiterbildung zu beteiligen. Fehlt ein solches Netzwerk, könnten an dieser Stelle substituierende staatliche Einrichtungen hilfreich sein. Auch wenn dies nur sehr eingeschränkt möglich ist, da solche Einrichtungen meist nur wenig auf die individuellen Bedarfe der Einzelnen eingehen können und durch die Abhängigkeit, in der viele der betroffenen Personen von staatlichen Einrichtungen sind, auch keine persönliche Vertrauensebene aufgebaut werden kann. Eine Zusammenarbeit mit Personen in sozialen Netzwerken, die sich näher an den Lebenswelten der Nicht-Teilnehmenden bewegen, und mit Migrantenselbstorganisationen (MSO), die bereits über einen Vertrauensvorschuss in den einzelnen Communities verfügen, ist einer der Wege, durch die Ansprachen an bisher Nicht-Teilnehmende geschehen können. Auf die MSOs soll im Folgenden näher eingegangen werden.

Mehrsprachige Anbieter als niedrigschwellige Zugangswege zu Weiterbildung

Bei der Auswertung der Interviews stellt sich heraus, dass zwar die meisten der Befragten durchaus eine Idee davon haben, dass es wohl Migrantenselbstorganisationen (MSO) für ihre jeweilige Community gibt. Doch bringen sie diese nicht in einen Zusammenhang mit Weiterbildungsangeboten. Lediglich für die größten Gemeinschaften, die türkischsprachige und die russischsprachige Community, sind den Befragten auch Weiterbildungsanbieter bekannt, die jedoch nicht zwingend der Idee von MSO entsprechen. Sie sind vielmehr privatwirtschaftliche Unternehmen, die sich über die Weiterbildungsangebote in der jeweiligen Erstsprache finanzieren. Tatsächlich gehören zu der Hauptzielgruppe der Weiterbildungsanbieter, die Angebote in der Erstsprache vorhalten, diejenigen Personen, die die deutsche Sprache noch nicht ausreichend beherrschen und sich daher eine Teilnahme an einer Weiterbildung in deutscher Sprache nicht zutrauen, so dass sie lieber auf einen auf diese Weise spezialisierten Anbieter ausweichen. So berichtet die aus der Türkei stammende İnci über ein türkischsprachiges Fernlernzentrum in Stuttgart, mit dem sie bereits in Kontakt getreten ist, um sich die Informationsbroschüre der Einrichtung schicken zu lassen. Trotz des Vorteils, dass die Anbieter die türkische Sprache sprechen, entscheidet sich İnci letztlich, lieber einen Lernort aufzusuchen, der in Wohnortnähe ist und ihr den direkten Kontakt zur Organisation und dem Lehrpersonal ermöglicht. Neben dem Wunsch, eine_n Ansprechpartner_in direkt vor Ort zu haben, kommen bei İnci zusätzlich Versagensängste und die hohen Teilnahmekosten hinzu, die sie letztlich von einer Anmeldung abhalten.

İNCI: Oh! Wie war das? Ich habe erstmal mit dem Kontakt gemacht. Ich wollte das gerne haben, alle Papiere zu mir gekommen. Dann ich habe gedacht, also Fern äh Kurs vielleicht schaffe ich nicht. Und das war auch teuer, wirklich teuer. Monatlich ich glaube 180 Euro oder so was monatlich. Äh. Ich habe gesagt, ne lieber hier gehen. […] ich habe öfter gesprochen über diese Thema mit denen, türkisch wir haben gesprochen. (I-Z: 733-737).
İNCI: ich habe gesagt lieber mit Direktkontakt, z. B. mit Lehrer, Lehrerin lieber so (I-Z: 777).

İnci erinnert sich, dass sie mehrere Male mit den Ansprechpartner_innen der Einrichtung gesprochen habe, und betont dabei, dass sie auf Türkisch kommuniziert hätten. Diese Möglichkeit, den Informationsaustausch in türkischer Sprache zu führen, scheint ihr dabei zu helfen, sich mehrmals mit dem Träger in Verbindung zu setzen und sich intensiv mit dem Gedanken auseinanderzusetzen, ob es

für sie passt, dort eine Weiterbildung zu beginnen oder nicht. Diese Art von Vorabinformation einholen zu können, sollte eine Grundvoraussetzung im Rahmen von Weiterbildungsentscheidungen sein. Sie kommt jedoch dann, wenn Sprachbarrieren da sind, oft abhanden, da meist weder die Berater_innen noch das Informationsmaterial sprachlich auf andere Erstsprachen als die deutsche eingestellt sind.

Zara, die sich vor allem in der deutschen Schriftsprache sehr unsicher fühlt, hat sich ebenfalls mit Weiterbildungsanbietern auseinandergesetzt, die Angebote in ihrer Erstsprache zur Verfügung stellen.

Zara: Aber so in Deutschland weiß ich, dass ganz viele medizinische so Massage, Ganzkörpermassage, kann man so richtig russische Gruppen, kann man auch lernen. Die haben auch Zertifikat, ganz oft in Zeitung steht, in russischen Zeitung. Aber das ist so auch weit, Mitte Deutschland. Muss man am Wochenende nur, die ganze Woche lernst du zu Hause und Wochenende ist Praktikum, machst du da. Da muss du auch da… Ich habe mich schon informiert…auch so in der Nähe kannst du auch ein Praktikumsstelle suchen, dass du dich da so verbesserst. Wird auch glaube ich von Arbeitsamt übernommen… (Z-Z: 494-501).

Sie berichtet hier von einem Angebot, von dem sie vor allem aus einer russischsprachigen Zeitung erfahren hat. Sie hat sich genau wie İnci sehr genau mit den Hintergründen dieses Angebots auseinandergesetzt, was zeigt, dass es zumindest ihr Interesse geweckt hat, wenn es auch aus unterschiedlichen Gründen, wie zum Beispiel dem langen Fahrtweg, letztlich nicht zu einer Entscheidung für eine Teilnahme an den angebotenen Kursen gekommen ist. Genau wie İnci wünscht sie sich eher einen wohnortnahen Lernort. Sinnvoll hält Zara dieses Angebot vor allem für diejenigen Migrant_innen, die es aufgrund ihres höheren Lebensalters und/oder ihrer Sprachkenntnisse nicht schaffen, eine deutschsprachige Weiterbildung zu besuchen. Sie hebt besonders die Möglichkeit hervor, dort ein anerkanntes (sie nennt es legales) Zertifikat in russischer Sprache erlangen zu können.

ZARA: Weil ganz viele können auch so, so wie unsere Eltern zum Beispiel so ein Alter, können keine Ausbildung machen auch wegen Sprache. Ja? Deswegen machen ganz viele so mit russische, die bekommen auch ein Zertifikat. In Deutschland das ist so legal und so ganz normale Ausbildung ist das (Z-Z: 515-519).

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass in jedem Fall die Rahmenbedingungen von mehrsprachigen Bildungsanbietern besondere sind, die bestimmte bisher

vom allgemeinen deutschsprachigen Weiterbildungssystem noch nicht angesprochene Adressat_innengruppen erreichen können. Diese beziehen sich erstens auf die mehrsprachige Beratungsmöglichkeit, zweitens den Informationszugang über die migrantischen Infrastrukturen (zum Beispiel russische Zeitung) sowie drittens die Unterrichtssprache, die den jeweiligen Sprachgruppen angepasst ist.

Bevor auf die Frage der Kooperationsmöglichkeiten zwischen den MSO beziehungsweise den migrantischen Weiterbildungsanbietern und den regulären Weiterbildungsanbietern eingegangen wird, soll an dieser Stelle noch kurz ein weiterer Aspekt erwähnt werden. Dieser spielt sowohl bei İnci als auch bei Zara eine Rolle, wenn es um die Entscheidung für ein Weiterbildungsangebot geht, das aus der Migrant_innen-Community heraus entwickelt und bereitgestellt wird. Dabei handelt es sich, ähnlich wie bei den nicht-migrantischen Weiterbildungsanbieter_innen, um die Schwierigkeit, dass die Kompetenz, Professionalität und Seriosität von Weiterbildungsanbietern oft von außen nur schwer einschätzbar sind, da es für das „Produkt Bildung“ keine objektiv messbaren Kriterien gibt. So erwähnt Zara zum Beispiel „Büros“, die eine Weiterbildung zur Versicherungskauffrau anbieten würden, wobei es ihnen aus ihrer Sicht in erster Linie darum gehen würde, Versicherungsvertreter_innen auszubilden, die dann die eigenen Versicherungen verkaufen.

ZARA: Ja. Ganz viele Büro, die dich so ausbilden, dass du da als Versicherungs- so – Kaufmann oder – Kauffrau arbeitest. Aber das finde ich alles so eine Verarschung. Wirklich. Damit möchte ich auch nichts zu tun haben (Z-Z: 492-494).

İnci ist ebenfalls misstrauisch. Sie müsste in der Einrichtung des türkischsprachigen Anbieters in Vorleistung gehen und bereits einen größeren Betrag im Voraus bezahlen. Sie hat Sorge, dass sie eventuell nicht die Leistungen erhält, die ihr zugesagt werden.

İNCI: […] Und ich habe bisschen auch Angst. Ich habe gesagt, vielleicht die sind nicht richtige Menschen. Ich weiß, kann man alles denken, weil ich habe große Menge ähh… also ich muss große Menge Geld bezahlen. Ich habe gesagt, ‚Vielleicht ein Tag die gehen weg und uf, wo kann ich die finden.‘ Ja (I-Z: 792-795)?

Möglicherweise liegt diese Angst in erster Linie darin begründet, dass der Anbieter seinen Sitz in dem recht weit von ihrem Wohnsitz entfernten Bundesland Baden-Württemberg hat, so dass die Institution für sie wenig greifbar ist. Gleichzeitig scheint die Problematik, dass es ein nicht offiziell zertifizierter Wei-

terbildungsanbieter ist, der optional aus ihrer Sicht die Möglichkeit hätte, unauffindbar aus dem Land zu verschwinden, zusätzlich verunsichernd zu sein.

Vermutlich wäre eine vermehrte offizielle Anerkennung und Unterstützung der jeweiligen MSO als Weiterbildungsträger durch staatliche Stellen, wie es zum Beispiel auch bei der Volkshochschule, dem Paritätischen Bildungswerk und anderen in Deutschland verorteten staatlich geförderten Weiterbildungsorganisationen der Fall ist, weiterführend. Es könnte diesen in ihrem Ansehen und ihrer Glaubwürdigkeit auch in der Migrant_innen-Community selbst helfen[25]. Dazu ist unter anderem der Erwerb von Zertifikaten aus dem Qualitätsmanagementbereich[26] erforderlich, was oft finanziellen und personellen Zusatzaufwand bedeuten kann, den die MSO teilweise nicht selber leisten können, so dass sie für diesen Prozess Unterstützung benötigen. Eine Kooperation dieser Art würde letztlich beide Seiten stärken. Annette Sprung betont, dass Selbstorganisationen von Migrant_innen oft „besonders treffsicher auf die Bedürfnisse der Zielgruppe einzugehen imstande sind und auch AdressatInnen erreichen, für die sich der Zugang zu anderen Institutionen schwierig gestaltet“ (Sprung 2011:54). So ermöglichen die MSO beziehungsweise migrantische Weiterbildungsanbieter den Zugang zu einem bisher nicht oder nur wenig erreichten Teil der Personen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, und diese erhalten umgekehrt durch die Kooperation mit anerkannten Institutionen wie der Volkshochschule u. a. Bildungseinrichtungen eine verstärkte Glaubwürdigkeit und Anerkennung innerhalb wie auch außerhalb der Migrant_innen-Community. Das macht den Erhalt von Finanzierung wie auch den gegenseitigen Erfahrungsaustausch leichter. Auch die Ergebnisse der durch Kocaman, Latorre Pallares et al. im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) durchgeführten Studie „Migrantinnen-Organisationen in Deutschland“ zeigen, dass Frauen-MSOs mit Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft und hier insbesondere auch mit Frauen bzw. Frauenorganisationen kooperieren wollen, und zwar nicht nur bei migrationsspezifischen Themen (vgl. Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger 2010: 6-11).

25 Interessant ist hier der Hinweis, dass für Angebote beruflicher Bildung die Stiftung Warentest Weiterbildungstests durchführt: http://www.bmbf.de/de/144.php (22.08.2013) und das Bundesinstitut für Berufsbildung eine Checkliste zur Verfügung stellt: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/checkliste_berufliche_weiterbildung_bf.pdf (22.08.2013).

26 Das sind beispielweise die DIN-ISO Zertifizierungen, aber auch das LQW – Siegel für die Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung.

Aufsuchende und prozessbegleitende Weiterbildungsberatung

Dass Weiterbildungsberatung für die Orientierung und das Ergreifen von Bildungsgelegenheiten gerade für Personen, die außerhalb des deutschen Bildungssystems sozialisiert sind, eine zentrale Rolle spielt, ist bereits an verschiedenen Stellen belegt worden (vgl. Schmidt/Tippelt 2006; Sprung 2011:298ff; u. a.). An dieser Stelle soll daher nur auf zwei Punkte eingegangen werden, die sich im Rahmen der Interviewauswertung als besonders beachtenswert herausgestellt haben. Das sind erstens die Vorteile einer direkten Anbindung von Beratungsmöglichkeiten in Bildungseinrichtungen und am Arbeitsplatz sowie zweitens die Erweiterung der Einstufungsberatung zu einer bildungsprozessbegleitenden Lernberatung.

Weiterbildungsberatung wird von den Befragten nicht oder nur selten in Anspruch genommen, da die strukturellen Zugangsbarrieren ähnliche sind und die Möglichkeit, eine solche in Anspruch zu nehmen, den meisten genauso wenig bekannt ist wie die Weiterbildungsangebote selber. Eine Ausnahme sind diejenigen Befragten, die entweder direkt an ihrem Arbeitsplatz solche Beratungsstellen haben oder bereits an einer Aus- oder Weiterbildung teilnehmen und in dem Zusammenhang direkt vor Ort „weiterberaten" werden. So weiß Josepha genau, wo sie an dem Arbeitsplatz, an dem sie arbeitet, eine Beratungsstelle findet, die ihr weiterhelfen kann, wenn sie nach einem Kurs sucht. Auf die Frage, was sie tun würde, wenn sie die Idee hätte, Spanisch lernen zu wollen, antwortet sie direkt mit einem konkreten Ort, zu dem sie gehen würde und auch mit einer konkreten Handlungsstrategie.

JOSEPHA: […] Because now, like here university, when I want to learn Spanish I know that, I I go to information to ask them (J-Z: 812-814).

Josepha bezieht sich hier konkret auf das Fremdsprachenzentrum der Universität, in der sie in der Großküche arbeitet, welches über eine Sprachberatungsstelle verfügt. Sie würde dorthin gehen und sich Informationen erfragen. Die Hemmschwelle an einen Ort zu gehen, den sie durch ihre tägliche Arbeit als Reinigungskraft und Küchenhilfe an der Universität gut kennt, ist offensichtlich recht niedrig. Während Josepha ihren direkten Zugang über den Arbeitsplatz findet, informiert sich Zara in der Bildungseinrichtung, in der sie sich bereits befindet, um einen Schulabschluss nachzuholen. Sie wird dort beraten zur Frage, wo sie zusätzliche Englischangebote erhalten kann, und bekommt den Hinweis, zur Volkshochschule zu gehen, wo Zara dann an einem Englischkurs teilnimmt, der es ihr ermöglicht, den Realschulabschluss an der Erwachsenenschule zu schaffen

(vgl. Z-Z: 463-471). Auch Brüning und Kuwan stellen im Rahmen ihrer Untersuchung von Benachteiligten und Bildungsfernen fest, dass institutioneller Weiterbildungsberatung gegenüber oftmals eine skeptische Haltung eingenommen wird und Teilnehmer_innen bevorzugt Beratung von Personen annehmen, die sie kennen und denen sie vertrauen. Sie fordern daher eine aufsuchende Form der Beratung, die von Vertrauenspersonen durchgeführt wird (vgl. Brüning/Kuwan 2002:175f). Ein solches Vertrauen ist an Orten, an denen sich Personen bereits angekommen und aufgehoben fühlen, wie dem eigenen Arbeitsplatz oder der bereits ausgewählten Bildungseinrichtung, leichter herzustellen. Eine Kooperation oder ein Andocken von Weiterbildungsberatung an solchen lebensweltnahen Orten ermöglicht damit einen leichteren Zugang sowohl für die Weiterbildungsanbieter als auch für die Beratungssuchenden selber.

Der zweite Punkt, den besonders Dilara hervorhebt, ist die Wichtigkeit von Lernberatung. Hier setzt die Beratung nicht nur im Vorfeld von Weiterbildung an, sondern findet auch als Begleitung während des Lernprozesses statt. Sie beschreibt dies zwar im Zusammenhang mit ihrer beruflichen Ausbildung und nicht im Rahmen einer noch anschließenden Weiterbildung. Ihre Argumentationslogik lässt sich aber auch auf eine solche übertragen. So schafft es Dilara, die sich selber als eher unstetig in ihrer Zielverfolgung beschreibt, nach eigenen Aussagen nur deshalb ihre Ausbildung zu Ende zu bringen, weil sie von einer Beratungsstelle unterstützt wird, die ihr immer wieder Mut macht, die Ausbildung doch zu Ende zu bringen.

Dilara: […] Aber das Problem ist einfach: Ich mmm… verfolge nie richtig ein Ziel. Also ich habe immer. Ich bin. Ich setze mir ein Ziel, aber bringe das nicht zu Ende (D-Z: 227f). Wobei ich sagen muss, ich hab bei meiner kaufmännischen Ausbildung, wirklich, nach zwei Monaten, ich bin da immer heulend raus. Ich wollte nicht mehr. Aber ich wurde halt von der WWO [27]unterstützt. Und die haben mich immer wieder auf…aufgebaut. Machen Sie das zu Ende. Machen Sie das zu Ende. Es ist nicht mehr lange. Und dann habe ich das auch durchgezogen (D-Z: 234-238).

Mmm. Ich hatte dort eine Betreuerin. … Die war halt für mich zuständig. Und wenn ich ein Problem hatte mit meiner Chefin, bin ich immer zu ihr gegangen, und… überhaupt auch mal mit ihr. Sie hat, also ich hab, ehm, sie hat mir Nachhilfe gegeben. (lacht) Ja und sie war halt meine Bezugsperson, da bin ich immer hingegangen, wenn ich mich ausgeheult hab (D-Z: 260-264).

27 WWO – Die Abkürzung steht für eine sozialpädagogisch besetzte Stelle, die in Dilaras Wohnort ausbildungsbegleitende Hilfen anbietet.

Es wird deutlich, dass Dilara ohne diese prozessbegleitende Unterstützung den Lernprozess abgebrochen hätte. Die Bedeutung von kontinuierlicher Beratung und Unterstützung – auch über die Wegweiserfunktion hinaus – wurde auch schon in verschiedenen anderen Studien hervorgehoben (vgl. Schmidt/Tippelt 2006; Ludwig 2012:146f; Sprung 2011:298, u. a.). Gerade im Hochschulbereich hat sich in verschiedenen Praxisprojekten gezeigt, dass durch eine enge Betreuung der Studierenden, die nicht aus bereits akademischen Elternhäusern kommen, die Abbruchquote verringert werden kann, wenn sie Mentor_innen haben, die eine Art Beratungs-, Betreuungs- und Vorbildfunktion übernehmen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge 2011). Dies gilt auch für Ausbildungszeiten und könnte daher auch für längere Weiterbildungsmaßnahmen eine gute Ergänzung sein. Bei den aktuell (2011/2012) durch das Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (BAMF) und den Europäischen Sozialfonds (ESF) geförderten berufsbezogenen Deutschkursen ist die Betreuung[28] der einzelnen Teilnehmer_innen durch eine_n Sozialpädagog_in explizit vorgesehen.

Die Kurse laufen in Hamburg zum Beispiel über sechs Monate mit 30 Unterrichtsstunden pro Woche. Neben dem reinen Deutschunterricht gibt es Angebote zu Mathematik und Themen der EDV. Der_die Sozialpädagog_in unterstützt die Teilnehmer_innen während der gesamten Laufzeit bezogen auf ihre danach weiter folgende Berufsplanung und versorgt sie umfassend mit Informationen, die die Anerkennung von Zeugnissen, Hinweise auf zusätzliche Ausbildungs- und Weiterbildungsmöglichkeiten und eine Vorbereitung auf Bewerbungsgespräche mit einschließen (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Europäischer Sozialfonds für Deutschland 2011:30). Dadurch wird versucht, dem oft fehlenden Orientierungswissen, der fehlenden Feldkenntnis der Teilnehmer_innen auf dem Weiterbildungs- und Arbeitsmarkt in Deutschland entgegenzuwirken und sie gleichzeitig auch emotional zu stärken. Das Projekt wird durch das Zentrum

---

28 Kritisch ist bei der Anlage des Konzepts „Job-Coach/ Sozialpädagog_in“ anzumerken, dass die Idee von „Betreuung“ durch das BAMF stark defizitorientiert ist. So wird diese definiert als Einzelfallhilfe, Krisenintervention und Training zur Stärkung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Teilnehmenden (vgl. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Europäischer Sozialfonds für Deutschland 2011:30). Es geht in der Formulierung des pädagogischen Konzept darum, durch den_die Job-Coach vorhandene Mängel der Teilnehmenden auszugleichen und nicht darum, vorhandene Kompetenzen zu fördern und dabei zu helfen, diese sinnvoll weiterzuentwickeln. Wie mir von Expertinnen aus der Praxis berichtet wurde, arbeiten die Sozialpädagog_innen vor Ort durchaus auch kompetenzorientiert.

für europäische Wirtschaftsforschung begleitet und evaluiert (Laufzeit des Evaluationsprojekts: 16.11.2010 – 30.06.2014[29]).

Zusammenfassung

Bei der Frage danach, inwiefern Schriftsprachkompetenz, Lernvoraussetzungen und die Kenntnis des Weiterbildungsspielfeldes Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme nehmen, lässt sich Folgendes zusammenfassend festhalten:

Die *Schriftsprachkompetenz* im Deutschen wirkt sich für die Befragten vor allem auf drei Ebenen auf die Teilnahme an Weiterbildung aus.

Erstens wird die Teilnahme vor allem an Deutschkursen dann subjektiv sinnvoll, wenn
- Personen das Gefühl haben, durch die Teilnahme am Kurs handlungsfähiger und damit unabhängiger zu werden.
- Die Annahme besteht, die Anforderungen des Kurses mit bereits vorhandenen Sprachkenntnissen erfolgreich bewältigen zu können.

Zweitens ist die Teilnahme an beruflich qualifizierender Weiterbildung für höhere Positionen nur dann eine naheliegende Option, wenn realistisch angenommen werden kann, dass die eigene Schriftsprachkompetenz ausreicht, um die mit dem Kurs angestrebten beruflichen Positionen nach der Weiterbildungsteilnahme

29 Weitere Informationen zum Evaluationsprojekt: Zentrum für euopäische Wirtschaftsforschung GmbH 13.11.12 Die Leitung und auch alle Mitarbeiter_innen des Evaluationsprojekts kommen aus dem Bereich der Wirtschaftswissenschaften. Warum die Verantwortung für die Evaluation eines „Bildungsangebotes“ nicht an das Bundesministerium für Bildung und Forschung oder in die Hände von Pädagog_innen gegeben wird, ist fraglich. Es zeigt jedenfalls, dass die Brille, mit der auf die finanzielle Förderung und den Erfolg berufsbezogener Deutschkurse geschaut wird, eine sehr stark wirtschafts- und arbeitsmarktbezogene zu sein scheint und die gesellschaftliche Teilhabe, Unabhängigkeit und persönliche Weiterentwicklung der Teilnehmer_innen erst in einem zweiten Schritt relevant sind. Einschränkend zu dieser Anmerkung, muss gesagt werden, dass die Evalutationsfragen noch nicht öffentlich vorliegen und es abzuwarten bleibt, inwiefern sich die von mir hier vermutete ökonomisierte Brille auch tatsächlich in den Inhalten der Evaluation zeigen wird.

auch besetzen zu können. Dies ist bei der hohen Messlatte, die in Deutschland an das „Standard-Deutsch“ gelegt wird, für viele kaum zu schaffen.
Drittens begründen Interviewpartnerinnen, die als primäre beziehungsweise funktionale Analphabetinnen gelten können, ihre Nichtteilnahme mit der Scham davor, sich als Analphabetin outen zu müssen und mit den fehlenden Informationen, die sie über Alphabetisierungsangebote haben. Teilnahmegründe sind für sie der Wunsch nach Unabhängigkeit und mehr gesellschaftlicher Teilhabe.

Formale Bildungs- und Berufswege wirken sich ebenfalls auf verschiedenen Ebenen auf die Weiterbildungsteilnahme aus:

- Eine Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen dient als Voraussetzung, um sich von dem Punkt aus den eigenen Qualifikationen entsprechend weiterzubilden und einen Zugang zum deutschen Arbeitsmarkt zu finden.
- Positive eigene Schulerfahrungen wirken sich förderlich auf die Motivation aus, sich wieder in formale Lernprozesse zu begeben. Bei Bildungsausländer_innen senken insbesondere positive Lernerfahrungen in Kontexten, die dem deutschen Bildungssystem ähnlich sind, die Hemmschwellen, sich auch in Deutschland wieder in ähnliche formale Lernsettings zu begeben. Hemmend wirken umgekehrt generell eher negative und/oder sehr geringfügig vorhandene Erfahrungen mit dem formalen Bildungssystem oder auch –dies bei Bildungsinländer_innen – die Kenntnis des deutschen Bildungssystems dann, wenn sie negative Lernerfahrungen gemacht haben.
- Eine hohe Bildungsaspiration der Eltern hat eher einen positiven, eine niedrige Bildungsaspiration tendenziell einen negativen Einfluss auf die Entscheidung für Weiterbildungsteilnahme ihrer erwachsenen Kinder. Auch wenn die berufliche Position der Eltern oft nicht dem Bildungsabschluss entspricht, den sie in ihrem Herkunftsland erworben haben, wirkt sich ein hoher Bildungsabschluss, verbunden mit einem starken Bildungswunsche für die eigenen Kinder, eher positiv aus.

Die *Feldkenntnis*, also das Orientierungswissen im deutschen Weiterbildungssystem ist gerade für Personen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, von besonderer Bedeutung. Die Wahrscheinlichkeit, dass an Weiterbildung teilgenommen wird, erhöht sich, wenn

- Personen in *staatlichen Institutionen* wie der Ausländerbehörde und dem Jobcenter, die auf sehr niedrigschwelliger Ebene sowohl Informationen weitergeben als auch Finanzierungshilfen anbieten können, ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend beraten und unterstützt werden.

- unterstützende soziale *Netzwerke* vorhanden sind. Diese ermöglichen durch ihre Nähe zu den Adressat_innen individuelle und bedarfsgerechte Unterstützung nicht nur bei der Orientierung auf dem Weiterbildungsmarkt. Sie können durch ihre Vertrauensposition auch als Inspirationsquelle dienen, Vorbilder zur Verfügung stellen, finanziell unterstützen und bei der Kinderbetreuung aushelfen.
- *Anbieter* von Weiterbildung mehrsprachig sind. Sie können insofern eine Hilfe sein, indem sie diejenigen auffangen, die sich eine berufliche Qualifizierung in deutscher Sprache nicht zutrauen. Zudem können durch eine Kooperation mit Migrant_innenselbstorganisationen, migrantische Infrastrukturen genutzt werden und so größere Zielgruppen niedrigschwellig erreicht werden.
- *Weiterbildungsberatung* aufsuchend und prozessbegleitend gestaltet wird, so dass sie nicht nur im Vorfeld – am besten über niedrigschwellige Zugänge direkt am Arbeitsplatz – eine individualisierte, den Bedarfen der Personen entsprechende Übersicht über die Weiterbildungsmöglichkeiten gibt, sondern die Teilnehmerinnen durch den gesamten Lernprozess begleitet.

DAS SPEZIFISCHE IN DEN MIGRATIONSUNSPEZIFISCHEN BEGRÜNDUNGEN

Im Folgenden werden Begründungsmomente zusammengefasst, die zwar von den befragten Personen mit einem sogenannten

Migrationshintergrund bedeutsam gemacht wurden, aber gleichzeitig auch unabhängig von jedem Migrationskontext wirken. Dies lässt sich an den Ergebnissen bisheriger Adressatenforschung zeigen, die sich auf die gesamte Bevölkerung beziehen und dabei ganz ähnliche beziehungsweise gleiche Begründungslogiken beschreiben können. Auf drei dieser Bereiche soll dabei besonders eingegangen werden. Dies sind erstens ein *Interesse* an einem bestimmten Themengebiet und an *persönlicher Weiterentwicklung*, zweitens die Möglichkeiten, die gelernten Inhalte, neu gewonnenen Kontakte und möglicherweise erhaltenen Zertifikate auch für *berufliche Weiterentwicklung* nutzen zu können sowie schließlich drittens die Frage danach, inwiefern der *Genderaspekt* und in diesem Fall die erlernte weibliche Rolle im Rahmen der deutschen Gesellschaft und der eigenen Sozialisation einen Einfluss auf Weiterbildungsteilnahme haben. Jeder dieser Aspekte, die eigentlich unabhängig vom Migrationshintergrund wirken,

wird dabei zusätzlich durch eine analytische Brille, die auf migrationsspezifische Besonderheiten gerichtet ist, betrachtet[30].

„War's das schon?" – Interesse am Thema und an persönlicher Weiterentwicklung

Das Grundmotiv zu lernen ist wie auch bei allen Befragten unabhängig von allen anderen Aspekten, und so wie es für das Lernen von Erwachsenen typisch ist, auch das Interesse an der vermittelten Thematik und an der eigenen persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung[31]. Alex geht sogar so weit zu sagen, dass sie dauerhaft parallel zu ihrer Arbeit an Weiterbildung teilnehmen würde, wenn sie die finanzielle Möglichkeit dazu gehabt hätte.

I: Mmh. … Ok, aber wenn das Arbeitsamt jetzt gesagt hätte, ja, ok, das- da unterstützen wir dich, dann hättest du es auf jeden Fall gemacht?
ALEX: Sofort. Da hätte ich, glaube ich, *durchgehend irgendetwas gemacht.* Um zu sagen, wenn die Möglichkeit da ist, ich bilde mich weiter. Weil irgendwie ist das auch so unbefriedigend, man arbeitet jeden Tag das gleiche. __ Man will seinen Horizont erweitern, […] (A.-Z. 180-185).

Alex beschreibt dabei ein großes Spektrum an möglichen Themen, in denen sie sich weiterbilden möchte. So hätte sie Interesse daran, ihre deutsche Rechtschreibung und Grammatik zu verbessern, Business Englisch zu lernen, sich mit verschiedenen Computerprogrammen noch besser auszukennen und schließlich sich im Bereich „Handwerk" weiterzubilden, damit sie nicht immer jemanden rufen muss, sondern Dinge allein regeln kann (A.-Z. 283-286). Alles in allem verbindet Alex mit der Idee der Weiterbildung also offensichtlich einen emanzipatorischen Ansatz. Sie möchte lernen, um nicht von anderen abhängig zu sein. Persönliche Weiterentwicklung verbindet sie gleichzeitig auch mit einem verbesserten Selbstwertgefühl:

---

30 Das Thema Religion wird von den Befragten im Zusammenhang mit der Forschungsfrage weder im- noch explizit bedeutend gemacht. Es fällt daher nicht als relevante Analysekategorie im Zusammenhang mit Weiterbildung auf und bleibt somit auch im Weiteren unberücksichtigt.

31 Vertiefendere Ausführungen zum Thema „Lerninteressen" und zur Frage, inwiefern dieses sich kontextabhängig entwickelt, finden sich u.a. bei Dewey 2007 [1913]; Bourdieu u.a. 1971; Holzkamp 1993 und Grotlüschen 2010.

ALEX: Nee, das muss auch irgendwie, so dass man für sich selber, sich zufrieden fühlt. __ Dass man da ein Selbstwertgefühl schafft und das an die anderen weitergibt, oh guck mal hier, ich hab ne Weiterbildung gemacht, vielleicht auch durch Zufall einen besseren Nebenjob bekommt, als irgendwie zu kellnern. __ Dass man auch sagt, hier ich arbeite jetzt bei- da und da, als Bürokraft und darf irgendwann mal auch mit Kunden sprechen (A-Z.665-669).

Aus dieser Haltung heraus schlägt Alex im Rahmen des Interviews vor, Personen, die mit der eigenen beruflichen Situation unterfordert sind oder neue Herausforderungen wünschen, mit Plakatwerbung anzusprechen, die mit einer Catchline wie *„War's das schon?“* auf die Möglichkeiten der eigenen Weiterentwicklung durch Weiterbildung aufmerksam machen.

Alex: "War's das schon?" Und dann drunter zum Beispiel, "Bilde dich jetzt weiter!" Zack! und ne Telefonnummer drunter. (lacht) Irgendwie sowas, dass das so motivierend ist, wo man das anguckt und sagt, oh, ich erkenne mich da gerade wieder (A-Z: 340-342).

Diese Haltung, Weiterbildung zu nutzen, um sich aus der aktuellen Lebenssituation heraus zu bewegen und sich dabei persönlich weiterzuentwickeln, findet sich auch bei İnci und Zara wieder. İnci formuliert, ihr sei „*langweilig*“, wobei die Langeweile dadurch entsteht, dass ihre bisherige Hauptaufgabe, nämlich die Versorgung ihrer Kinder, sich durch deren Älterwerden stark reduziert. So entstehen Freiräume, die gestaltet werden müssen und können. Sie würde sich gern weiterbilden, um Zeit zu strukturieren und um aus dem Haus zu kommen.

İNCI: Aber ist immer zu Hause, habe ich gesagt, es ist mir langweilig (I-Z: 276f).
İNCI:Und ich bin immer allein. Ich habe gesagt, es ist mir langweilig. Ich möchte was machen. Also ich (studiere?) eine Weiterbildung – vielleicht nicht, aber ich habe eine Plan jetzt. Äh, eine Taxischein… (I-Z: 335-337).

Ihr Mann macht bereits einen Personenbeförderungs- bzw. Taxischein, was ihr den Zugang zu dieser Weiterbildungsform erleichtert. Diese Form der Weiterbildung zu kennen, zu wissen, was damit anschließend möglich ist und wo man sich dafür anmelden kann, macht es ihr leichter, sich die Teilnahme realistisch vorzustellen. Zara möchte genauso wie İnci nicht zu Hause bleiben und sich langweilen, sondern arbeiten und sich selbstständig machen. Daher besucht sie eine zertifizierte Fortbildung zur medizinischen Fußpflegerin und überlegt, zusätzlich noch einen Kurs für Ganzkörpermassage zu besuchen (vgl. Z-Z: 281-290). Sie will vor allem nicht an dem Punkt stehen bleiben, immer in geringfügigen Beschäftigungen zu sein, die es für sie notwendig machen, im Leistungsbe-

zug durch die Bundesagentur für Arbeit zu verbleiben. In Kasachstan hat sie eine Ausbildung zur Rechtsanwalts- und Notargehilfin abgeschlossen, und sie möchte auch in Deutschland auf eigenen Füßen stehen, also materiell abgesichert und unabhängig sein. Hier kommen sowohl das Interesse an der eigenen Entwicklung als auch die Notwendigkeit materieller Absicherung zusammen.

ZARA: In Kasachstan, da habe ich so eine gute Ausbildung angefangen, ich wollte richtig… Ich war die einzige, die in dieser Schule diese Gesetzbuch auswendig wusste. Und das war mein Traumberuf sozusagen. Und hier bin ich so nur Putzfrau. Ganzes Leben möchte ich auch nicht putzen. Ich möchte auch was so… Die Fußpflege ist nicht mein Traumberuf, aber ich habe es jetzt gelernt. Ich weiß, dass ich immer damit Geld verdienen kann. Alles was man mit Händen macht, damit kann man Geld verdienen. Ja (Z-Z: 394-400)?

Dilara und Karolina, die beide schon als Kinder nach Deutschland kamen, sind weniger sicherheitsorientiert. Sie legen als junge Frauen ohne Familienanbindung und eher negativen Assoziationen zu formalen Bildungseinrichtungen ihre Prioritäten anders.

DILARA: Also ehrlich gesagt, ich denke gar nicht darüber nach. Oder ich habe bis jetzt nicht so, mich damit befasst.
I: Mmm. Es ist gar nicht so Teil deiner Lebenswelt (D-Z: 362-365).

Auch Dilaras Freundinnen nehmen ihres Wissens nach nicht an formaler berufsunspezifischer Weiterbildung teil. In ihrer Lebenswelt scheint das Thema Weiterbildung also nicht relevant zu sein. Auch in Karolinas Kreis sind es andere Themen, die eine wichtige Rolle spielen:

KAROLINA: Nur, wenn wir uns treffen, dann reden wir nicht darüber. Wir reden über unsere privaten Problemchen, um Beziehungsstress und Kinder (K-Z: 773-775).

Dies könnte an dem jungen Alter der Personen liegen, die gerade erst aus der Schule oder der Ausbildung kommen und damit über Jahre ununterbrochen in formalen Bildungsprozessen waren, die oft mit negativen Assoziationen von Verpflichtungen und Leistungsdruck verknüpft werden.

Aufgrund der mangelnden Bedeutsamkeit von Weiterbildung für ihr Leben hat Karolina keine bewusste Wahrnehmung für Weiterbildungseinrichtungen in ihrer Umgebung oder für deren Angebote.

KAROLINA: Also nicht, dass ich die, also die Abkürzungen und so alles habe ich schon irgendwo gelesen in den Zeitungen und so, aber nicht dass ich mich so damit befasst hab, oder dass ich mir das gemerkt habe, dass man da das und das machen kann. Dass man da Kurse machen kann, dass man da Sprachen lernen kann. Wie gesagt, für mich war das bis vor kurzem noch total uninteressant das alles (K-Z: 916-920).

Die institutionalisierten, an Schule und „Lehranstalten" erinnernden Formen von Weiterbildung interessieren sie nicht. Mit formalisierter Weiterbildung verknüpft sie eher Langeweile und die Erfahrung, dass sie sich nicht lange für ein Thema begeistern kann:

KAROLINA: Ich hoffe, ich hoffe, dass ich dann damit auch… dass ich endlich was finde, was mich interessiert, für was ich mich begeistern kann. Obwohl wie gesagt, ich kann mich für vieles begeistern. Für sehr vieles, nur wenn ich das mache, und nach einer gewissen Zeit wird es langweilig (K-Z: 855-858).

Die Fragen danach, was sie eigentlich interessiert und in welche Richtung sie sich persönlich, beruflich oder auch lebenstechnisch weiterentwickeln möchten, sind für die Befragten eng mit der Frage nach Weiterbildung verknüpft. Gleichzeitig scheuen sie vor der Idee, wieder in ein „schulisches", also formalisiertes Bildungssetting zu müssen, zurück. Die Sorge davor, dass dies „langweilig" wird und auch keine Anerkennung und Rückbindung in der eigenen sozialen Gruppe findet, ist sehr groß. Dies gilt allerdings nur dann, wenn die Befragten aus einem Milieu stammen, in dem schulisches Lernen negativ bewertet wird. Eine solche Ablehnung formalen Lernens schützt sie vor der Gefahr, sich selbst abwerten zu müssen, wenn sie die Erfahrung machen, dass sie trotz der Teilnahme an formal organisierten Lernsettings nicht in angesehene Berufe einmünden. Nisha und Milagros hingegen, die beide aus einem akademischen Milieu stammen und denen durch ihre privilegierte Ausgangssituation viel mehr Möglichkeiten offen stehen, sehen die Teilnahme an Weiterbildung in einer formalen und schulischen Form als selbstverständlich an.

Kann das eigene *Interesse* an Weiterbildung mit einer im folgenden Kapitel zu beschreibenden realistischen *Verwertungsmöglichkeit* verknüpft werden, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Interesse auch handlungsleitend wird und zu einer Teilnahme an Weiterbildung führt.

Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungsinhalten für die Existenzsicherung und das berufliche Fortkommen

> **Bildung oder Verwertung?**
> Das Humboldt'sche Bildungsideal, welches Bildung als um der Bildung selbst willen als wichtig erachtet, ist eines, was zwar von den Befragten zwar geteilt wird, aber dann, wenn es konkret darum geht, sich für ein Weiterbildungsangebot zu entscheiden, in den Hintergrund tritt. Tragender wird dann ein wirtschaftliches und verwertungsorientiertes Motiv, nämlich der Wunsch danach, dass die zeitliche und finanzielle Investition, die in Weiterbildung getätigt wird, sich tatsächlich auch bezogen auf eine verbesserte berufliche Perspektive hin „auszahlt".

Im Laufe der Interviews stellt sich immer klarer heraus, dass die Idee von „Weiterbildung" bei den meisten Befragten automatisch mit dem Bild von „Weiterbildung für den beruflichen Einstieg oder die berufliche Weiterentwicklung" assoziiert wird. Deutschkurse gelten daher klassischerweise als Weiterbildung und werden von den Befragten häufig als erstes genannt, wenn es um Weiterbildungsteilnahme geht, da das Beherrschen der Sprache für einen Berufseinstieg als Grundvoraussetzung erkannt wird.

KAROLINA: Ich glaube, die alle reden nur von Deutschkursen (lacht) (K-Z: 802).

Lediglich Tamy ist frustriert von der Anmaßung, die sie empfindet, wenn ihr immer wieder angetragen wird, Deutschkurse zu besuchen, wenn sie letztlich doch nichts anderes als Reinigungsjobs erhalten wird. Ihr ist der Verwertungsaspekt eines Deutschkurses im Rahmen ihrer beruflichen Situation völlig unklar.

TAMY: Oh. No job. You must go to German School. I you go to look for Zimmermädchen, they say no. No chance for you. You must go to school. Why? I'm not going to work in the office. I'm not going to be the manager of the office. To clean! Why do they tell me to go to school. It's not normal (T-Z: 19-22).

Gleichzeitig hat sie so oft die Erfahrung gemacht, dass sie an der sprachlichen Hürde scheitert, dass sie durchaus zu einem Punkt gekommen ist, die Teilnahme an einem Deutschkurs, der wirklich ganz von Anfang an mit der Alphabetisierung startet, in Erwägung zu ziehen.

TAMY: Because I feel, if I go to school, if I go this offices they don't want to take me. They want to talk lot of Deutsch with me. If I speak with them maybe they can take me. Aha. […]So that is I find it, it's really necessary to go to school in this country. It's very important. So I will try to start for primary one. If there is. Hope so. I will be happy (T-Z: 236-240).

Sie berichtet zudem davon, ein Restaurant eröffnen zu wollen, und hat gleichzeitig ein völlig unrealistisches Bild davon, wie lange ein Prozess dauern würde, der das Erlernen der Schrift, der deutschen Sprache, das Finden eines Ortes, an dem ein Restaurant eröffnet werden könnte, und die Generierung der Finanzierung für ein solches Projekt mit einschließt. In zwei bis drei Monaten will sie das Restaurant eröffnen.

TAMY: Ya. That's my plan that I must go to school, if I finish my German Course I will go to kitchen school. Like two three month I will open my restaurant. That is what I will do ya in future (T-Z: 287-289).

Der benannte Zeitraum ist dabei so offensichtlich abwegig, dass die Vermutung naheliegt, dass Tamy letztlich damit nur beschreiben wollte, was sie zu einer Weiterbildungsteilnahme bewegen könnte. Nämlich ein konkretes (Verwertungs-) Ziel zu haben, für das sie die Mühen des Weiterbildungsprozesses auf sich nehmen würde, in diesem Fall die Vorstellung, sich anschließend mit einer eigenen kleinen Gastronomie selbstständig zu machen. Insgesamt ist ihre Grundhaltung also sehr stark von dem Verwertungsaspekt geprägt. Solange sie aufgrund ihrer Lebenssituation das Gefühl hat, chancenlos zu sein und keine Zukunft planen zu können, nimmt sie sich jedoch als handlungsunfähig wahr, was sie frustriert, lähmt und von Weiterbildungsteilnahme aller Art abhält. Eine realistische Perspektive, aktiv an der Gesellschaft teilzuhaben und sich in Arbeitsprozesse zu integrieren, könnte dies für sie verändern.

TAMY: […] Because I know, if you are anybody have a chance you must do something[32] (T-Z:205f).

Auch Karolina verknüpft den Begriff der Weiterbildung stark mit beruflicher oder im beruflichen Kontext verwertbarer Weiterbildung.

32 Gemeint ist hier vermutlich: Because I know, if you are somebody who has a chance you must do something.

KAROLINA: Dass ich mich dann auch… weil sehr viele Anzeigen, also wenn man die Anzeigen durchliest, sehr viele verlangen das von dir, dass du dieses MS Office kannst usw. Und das kann ich nicht. Das heißt, ich brauche mich da gar nicht zu bewerben. Weil da erhalte ich eh ne Absage. Deshalb ich möchte erst einen Kurs machen, dass dann hinschreiben kann: Ja, ich kann das (K-Z: 387-391)!

Sie reagiert in ihrer Weiterbildungsbewegung sehr konkret auf das, was sie als Anforderung des Arbeitsmarktes an Qualifikationen wahrnimmt. *„MS Office können"* lässt sich hier als Platzhalter verstehen, der sich wahlweise durch: Fremdsprachenkenntnisse, Projektmanagement-Skills u. ä. ersetzen lässt. Andere Formen der Weiterbildung sind nicht in ihrem Fokus und – wie im vorherigen Abschnitt bereits näher ausgeführt – nicht Teil ihrer Lebenswelt.

Alex betont, dass sie eine Weiterbildung nur dann machen würde, wenn sie für diese eine Notwendigkeit sieht, was nicht der Fall sei, solange sie sich in ihrem Beruf sicher fühlt (A-Z: 153-154). Gleichzeitig sieht sie aktuell in Weiterbildungsteilnahme eine Form der Jobsicherung:

ALEX: Hätte ich jetzt die Weiterbildung gehabt, in der Tasche, würde ich vielleicht arbeitslos werden und gleich einen neuen Job finden aufgrund der Weiterbildung (A.-Z. 189-190).

Als die (finanzielle) Sicherheit von Josephas Ehe durch die Scheidung wegbricht, ist dies der Auslöser für sie, sich um Weiterqualifizierungsmöglichkeiten für einen Berufseinstieg zu bemühen (vgl. J-Z: 157-160).

JOSEPHA: When I'm here and I said no, because of the problems with my husband I said no, I said no. I don't want to stay home. __ I changed my mind and say that now it's better to find something to do it. (J-Z: 166f).

Sie lässt sich für Hilfsarbeiten in der Gastronomieküche ausbilden und findet durch ihr großes Engagement schnell einen Berufseinstieg in der Großküche eines Restaurants und später eine feste Stelle in der Großküche einer Universität. An dieser Position angekommen, glaubt sie nicht daran, dass die Teilnahme an weiteren Fortbildungsmaßnahmen etwas an ihrer aktuellen beruflichen Situation ändern würde. Sie wird ihrer Erwartung nach immer an dem Ort bleiben, an dem sie jetzt arbeitet, und nimmt daher nicht weiter an Weiterbildung teil.

JOSEPHA: I don't I don't want to go- I can't- I- if you wanna go to school here, there is no chance, I can go to office to work. __ Is not possible to get that chance. __Yes. Only the chance I get is that place. (lacht) (J-Z: 723-725).

Die von den Befragten genannten Gründe für Weiterbildungsteilnahme umfassen also den Wunsch, überhaupt einen Berufseinstieg zu finden, sich beruflich weiterzuentwickeln und/oder sich vor einer eventuell drohenden Arbeitslosigkeit zu schützen. Ist aus der je individuellen Sicht der Interviewpartnerinnen durch die Teilnahme an Weiterbildung keines dieser Ziele zu erreichen, wird auch die Teilnahme selbst nicht als sinnvoll erachtet. Die Gründe, warum sie glauben, eines, mehrere oder keines dieser Ziele erreichen zu können, sind vielfältig. Im Folgenden sollen daher noch einige weitere Faktoren betrachtet werden, die diese Wahrnehmung jeweils mitbeeinflussen. Im ersten Abschnitt wird die Rolle des Lebensalters betrachtet, im zweiten geht es um zeitliche und finanzielle Rahmenbedingungen und im dritten Abschnitt um die Frage, welche Art von (weiterführenden) sozialen Beziehungen im Rahmen von Weiterbildungsteilnahme gewonnen werden können.

„In meinem Alter laufe ich wie eine Kuh und die anderen wie Pferde." – Zum Einfluss von Lernmythen auf Entscheidungen für und gegen Weiterbildung

Nachdem die Kinder so weit sind, dass sie aus dem Haus gehen und damit ein Raum entsteht, in dem auch diejenigen, die in der Kindererziehung bis dahin ihrer Hauptaufgabe gesehen haben, eine Weiterbildungsmaßnahme besuchen würden, ist die Sorge davor, sich aufgrund des eigenen Lebensalters mit den Inhalten der Weiterbildung nicht mehr auf dem Arbeitsmarkt qualifizieren zu können, sehr hoch. İnci und Leyla, die beide Kinder haben, die kurz davor sind aus dem Haus zu gehen, beschreiben eine ähnliche Sorge:

LEYLA: Dann hab ich schon gedacht, ich bin 45. Dann hab ich keine Chance. Zum Job. Diese Job, weil bei Erzieherin du musst ganz jung sein. Ja. Das ist wichtig. Zum Beispiel, ich bin 46, welche Kindergarten möchte mich haben? Natürlich sie nehmen 22 Jahre alt. Ich war einmal bei Arbeitsamt gewesen und 11.000 Personen waren Erzieherin. Sie suchten Job. Das war vor acht Jahren, ich glaube. Ich war dort gewesen. Dann hab ich schon gedacht. Oh oh. Sie können Deutsch sprechen. Sie können alles machen. Sie sind jünger als mich, dann was mache ich jetzt hier? (L-Z: 278-284)

İNCI: Also jetzt, habe ich gesagt, für Weiterbildung also bei meiner Alter ist… Ich bin 44 Jahre alt. Vielleicht, was bringt nicht mir. Also ich kann nicht so. Z. B.. denk mal, ich bin 44 Jahre alt und äh, äh eine äh kommt 25 Jahre alt.
I: Ja.
İNCI: Denk mal. Ich kann nicht mit den äh…
I: …konkurrieren.
İNCI: Ja. Sie laufen wie Pferd. Ich (lacht) wie Kuh. (lachen) Es ist so. Sie lernen viel schneller, […] (I-Z: 966-977).

Während Leyla aufgrund ihres Alters eine Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt annimmt, fürchtet İnci vielmehr, nicht das Lerntempo mithalten zu können, was die vermutlich jüngeren Mitteilnehmer_innen im Rahmen einer Weiterbildung vorgeben könnten. Diese Sorge ist an sich nicht migrationsspezifisch, aber dadurch, dass gerade diejenigen, die zuwandern, oft biographisch eher an einem Punkt sind, schon älter zu sein und oft bereits eine Berufsausbildung hinter sich haben, verschärft sich die Problematik für diese Personen zusätzlich. Nach ihrer Ankunft in Deutschland müssen sie in den meisten Fällen zunächst noch einige Zeit in das Erlernen der deutschen Sprache investieren, bevor sie dann mit denjenigen um Arbeitsplätze konkurrieren, die Deutsch als Erstsprache sprechen und in einem früheren Lebensalter Ausbildungen und Weiterqualifizierungen in Deutschland abgeschlossen haben als sie.

Auch Leyla stellt dies als strukturelles Problem für Migrant_innen dar:

LEYLA: Es gibt viel Problem für Ausländer […].
I: Was für ein, du sagst die Probleme sind anders. Was für Probleme meinst du?
LEYLA: Für die Ausländer? Ja, erstmal du musst Deutsch lernen. Das ist ein große Problem. Die Kinder lernen schnell. Aber bei uns es gibt Problem. Wenn du etwas lernen, dann du bist 45 oder du bist 50. Dann du hast kein Chance. Weißt du, das geht alles zusammen auch (L-Z: 1145-1155).

Dem würde auch Josepha zustimmen:

JOSEPHA: Ja, that this äh- decisions äh that I u- because I say ok, now I'm fifty years old, fifty-three years. So to start to school. Ah, I'm too old! Ah. (J-Z: 712-713).

Neben der Angst, dann schon zu „alt" für den Arbeitsmarkt zu sein, kommt dann die Sorge hinzu, nicht mehr so gut „lernen und behalten" zu können. Der Lernmythos „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr" ist auch strukturell in der Gesellschaft verankert, wenn zwar einerseits das Lebenslange Lernen immer wieder oberflächlich hochgehalten wird und andererseits gleichzeitig die in-

tensive Lern- und Ausbildungszeit nur für die ersten circa 30 Lebensjahre auch staatlich gefördert wird. Auch das ganze staatlich finanzierte und zertifizierte Bildungs- und Bildungsförderungssystem Deutschlands ist vor allem auf junge Menschen gerichtet.[33] Die diskursive und praktische Realität einer Benachteiligung älterer Menschen sowohl auf dem Bildungs- wie auch auf dem Arbeitsmarkt bleibt dabei wirkmächtig und prägt das Weiterbildungsverhalten der Befragten.

JOSEPHA: Ja. And now I'm not a small girl. To sit down say that it's easy to learn something (J-Z: 456f).

Für Menschen, die erst im Erwachsenenalter migrieren und dies nicht im Rahmen einer hochqualifizierten Berufsmigration tun, kommt es also in Bezug auf die Fragen von Alter und einer damit zusammenhängenden Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu einer Aufschichtung von Benachteiligungslinien. Dadurch, dass sie oft erst zu einem späteren Zeitpunkt anfangen können, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt abgefragten Qualifikationsvorgaben zu erwerben, und eine unterschiedlich lange Zeit für den Spracherwerb mit einrechnen müssen, wird die Frage von der Verwertbarkeit von Weiterbildung auch noch in einem höheren Lebensalter für sie in besonderem Maße relevant.

Keine Zeit und kein Geld = Keine Lust?

Die Expertenkommission zur Finanzierung Lebenslangen Lernens kann im Zusammenhang mit selbst initiiertem Lernen festhalten, dass neben der Frage der Verwertungsmöglichkeit auch die Zeitfrage eine zentrale für die Teilnahmeentscheidung ist.

„Selbstinitiiertes Lernen lässt sich demzufolge dann statistisch abgesichert prognostizieren, wenn zwei Bedingungen erfüllt sind: Zum einen muss der Lerner der Meinung sein, dass die Weiterbildungsmaßnahme einen erkennbaren Nutzen hat. Zum anderen muss der Lerner im Rahmen der Gelegenheitsstrukturen auch über ein genügend großes Zeitbudget

---

33 Beispielsweise werden BAföG und andere ausbildungsbegleitende Hilfen auch für Aufstiegsfortbildungen nur bis zu einem bestimmten Alter zur Verfügung gestellt. Diese Tendenz bleibt bestehen, wenn es aktuell auch vermehrt Stipendien und Nachqualifizierungsprojekte für ältere Personen gibt (vgl. verschiedene Netzwerke zur Nachqualifizierung in Bremen, Gießen u.a.).

zur Weiterbildungsteilnahme verfügen“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:156).

Tatsächlich lässt sich diese unter Weiterbildner_innen gängige Redewendung „Keine Zeit und kein Geld = Keine Lust“ nicht so pauschal auf die Situation der Befragten übertragen. Vor allem die Frauen, die in Familiensystemen mit Kleinkindern eingebunden sind, und diejenigen, die in Schichtdiensten arbeiten, finden auf dem Weiterbildungsmarkt kaum Angebote, die auf ihre zeitlichen Kapazitäten zugeschnitten sind. Auch die Kosten von weiterqualifizierenden Weiterbildungen sind, wenn sie nicht durch die Arbeitsagentur oder die Arbeitgeber_innen übernommen werden, für Personen aus sozio-ökonomisch schlechter gestellten Milieus kaum zu tragen. Personen, die in körperlich sehr belastenden Arbeitszusammenhängen tätig sind, haben außerdem das Problem, dass es schwierig ist, zusätzliche Energie für formale Lernprozesse aufzubringen, für die zusätzlicher Fahrtweg, das Einstellen auf fremde Gruppen, das Erarbeiten von Lerninhalten etc. mit zum Arbeitsaufwand gehören. Leyla beispielsweise umreißt ihre Lebensumstände folgendermaßen:

LEYLA: Doooch, ich wollte gerne, aber ich hab keine Zeit, weißt du. Ich muss meine Familie besorgen, ich muss zum Arbeiten gehen, wenn ich zum Beispiel heute, guck mal, heute ich war in meine Geschäfte. Ich bin total tot sieben Uhr Abend und dieses Jahr habe ich schon bei Bäckerei gearbeitet. Nur bei Uni hab ich nie Samstag Sonntag gearbeitet. Vorher hab ich am Samstag, auch manchmal Sonntag gearbeitet.
I: Sonntag?
LEYLA: Ja Sonntag ist das auch sieben Uhr bis elf Uhr. Immer immer immer, das war für mich so. Und dann nur Samstag. Ich habe Samstag auch bis eins Uhr gearbeitet, dann komm ich nach Hause, dann muss ich saubermachen. Ja? Das ist auch wichtig. Die Kinder wollen auch, was machst du? Was machst du? Ja? Das war voll. Weißt du? Aber, wenn du allein sein, natürlich du kannst alles machen. Du kannst deine Job weniger machen, dann gehst du vorne, was du wolltest (L-Z: 524-537).

Eine Familie zu versorgen, zu arbeiten und gleichzeitig zu lernen, erfordert eine maximal flexible Zeitstruktur der Bildungsangebote, die eine solche Gleichzeitigkeit ermöglicht. Dies scheint auch bei der größten Flexibilität recht unrealistisch zu sein, wenn Leyla auch betont, dass für sie nicht nur die passende Zeitstruktur der Angebote ein wesentliches Hemmnis sei. Hinzu kommt, dass sie so viel Kraft und Energie in ihre Familie und ihre Arbeit investieren muss, dass sie es nicht schafft, zusätzliche Energie in Lernprozesse zu investieren.

LEYLA: Ja, weißt du. Entweder müssen wir arbeiten, entweder müssen wir lernen. Das geht nicht alles zusammen. Du kannst nicht arbeiten, deine Familie behalten, du kannst nicht lernen. Ja? Dann genießt du nicht von deine… immer arbeiten, weil deine Kopf muss auch arbeiten, ja. Wenn du lernst (L-Z: 1304-1307).

Für Leyla kommt dazu, dass sie aktuell in einer finanziell einigermaßen gesicherten Position ist und Angst davor hat, während Ausbildungs- oder auch Weiterbildungszeiten diese Sicherheit und damit ihre Unabhängigkeit zu verlieren.

LEYLA: Nein, hab ich noch nicht gemacht. Weil, weißt du, das ist nicht einfach, du auch eine Vollzeitjob finden. Und das ist jetzt für mich Vollzeitjob. Manchmal hab ich Angst, wenn diese Job verlieren ich, dann was mache ich? Aber, wenn ich andere Ausbildung finde, ja, natürlich ich gehe dort. Dann will ich sicher werden. Weißt du? Weil ich bekomme nicht von jemandem das Geld in Deutschland, weißt du. Ich habe ich auf meine Beine gearbeitet. Immer auf meine Beine. Weißt, du was ich meine? (L-Z: 313-318).

Dadurch, dass sie außerdem die Ausbildungszeiten ihrer Kindern finanziell mit unterstützen möchte, setzt sie die Priorität darauf, ihre aktuell ausgeübte Tätigkeit weiterzuführen. Wenn die Kinder diese finanzielle Unterstützung nicht mehr brauchen sollten, sieht sie das erste Mal einen Spielraum, mehr für „sich“ zu tun, wozu in ihrer Darstellung auch gehört, sich weiterzubilden und ehrenamtlich zu engagieren (vgl. L-Z: 376-386).

Josepha hingegen hat noch nicht einmal diese Sicherheit. Die existenziellen Grundsorgen um das Zahlen von Miete und Stromrechnungen wie auch die privaten Probleme in der Familie, nehmen sie so sehr ein, dass sie gar nicht weiß, woher sie dann noch Geld nehmen soll, das sie für Weiterbildungsmaßnahmen ausgeben könnte.

JOSEPHA: Yes, if it is something like that, you can do it. Ya, but it depend. Because äh when you don't get enough money__ , ja you can't go to fitness. __ So you must pay money. __ yes. (lachen) Because when äh, like the place I'm living. You must pay your room, you must pay electricity and __ this and this, __ yes. And sometimes also, family problems also (J-Z: 509-512).

Hinzu kommt eine starke Belastung durch die anstrengende körperliche Arbeit, die Josepha als Reinigungskraft und Küchenhilfe täglich durchführt. Sie hat neben dieser Arbeit keine Freizeit, in der sie zusätzlich noch einen Kurs besuchen könnte.

„JOSEPHA:_ And *it's not easy*, because we are working after from work you jump to that place and we don't go to- off. –You know, you go to maybe once- maybe once a week or two times a week. __ Ja. For two hours. And em, *it's not easy*. […]

Because *it's not easy*, here also the work is difficult, is hard.__ So after I'm there to close you start there- […]Five o'clock to … to eight o'clock, eight thirty. ja. Sometimes also you wake up early in the morning. __ Ja. Before I'm working also here in the morning. To come to the work here and here- *it's not easy*, I say I I can't (lacht) I can't do it more, *because it's really hard* (J-Z: 53-56;76-80).

Durch die sich im Kontext ihrer Erzählung immer wiederholende Phrase „*It's not easy*" wird sehr deutlich, dass es nicht um die (fehlende) Lust am Lernen oder um eine Prioritätensetzung zugunsten der eigenen Freizeit geht, sondern dass die Lebensumstände, in denen Josepha sich als funktionale Analphabetin allein erziehend um ihre Tochter kümmert, eine Schwere mit sich bringen, die Weiterbildungsbedarfe weit in den Hintergrund drängen, so lange es Josepha gelingt, einen Job zu finden, mit dem sie sich und ihre Tochter finanzieren kann. Sie geht dabei kämpferisch mit ihren widrigen Lebensumständen um, und obwohl es „not easy" ist, absolviert sie eine einjährige Weiterbildung zur Küchenhilfe und besucht zwei Jahre lang einen Deutschkurs, den sie abbricht, weil sie das Gefühl hat, dort aufgrund ihrer mangelnden Lesekompetenz nicht weiterzukommen.

Genauso wie Josepha den Satz *„It's not easy.*" wie ein Mantra wiederholt, ist es bei Tamy der Satz „*You don't have chance"*. Auch für sie ist die Geldfrage keine, bei der es um frei wählbare Prioritäten geht. Während sie im Asylheim lebt, braucht sie das Geld, um sich zu ernähren und um andere Grundbedürfnisse zu erfüllen. Anschließend ist es aufgebraucht und sie ist nicht in der Lage, sich zusätzlich zum Beispiel Lehrmaterial zu kaufen.

TAMY: We don't have *chance*. We like to do more things here in Germany.
I: Mm.
TAMY: But we don't have *chance*.
I: And you made this experience many times?
TAMY: Many times. The time when I was in my Asylheim, ya, they said everybody must go to school. Aber you must buy book yourself. Ok. Every Monday give me 40 Euro. This 40 Euro I cannot buy book. I will buy my cream. I must eat. But I cannot buy books (T-Z: 120-130) […] Maybe I can go to school today, tomorrow they said, you bring these. If I don't have money I cannot go tomorrow. No *chance*. Everything is because of… you see?

No, *no chance*. We really want to do something in this country. We don't have more *chance* (T-Z: 152-155).

Es ist Tamy dabei wichtig herauszustellen, dass sie durchaus motiviert ist, *„etwas in diesem Land zu tun."* Gleichzeitig hat sie das Gefühl, aufgrund ihrer Lebensumstände keine Chance zu haben, nicht handlungsfähig zu sein. Nicht über ausreichend finanzielle Mittel für Weiterbildung zu verfügen ist so für die meisten der Befragten viel mehr als nur eine Frage der Prioritäten. Dies zeigt sich auch bei İncis Familie. Ihr Mann verdient alleine das Geld für eine fünfköpfige Familie. Es bleiben keine Gelder übrig, die für allgemeine Weiterbildung ausgegeben werden können, wenn sie keinen direkten Berufsbezug hat, da andere Ausgaben in dieser Konstellation eine höhere Priorität haben. İnci bestätigt auf Nachfrage, dass sie die Teilnahme auch an allgemeiner Weiterbildung durchaus für sich sinnvoll als ansieht, wenn ausreichend ökonomisches Kapital vorhanden wäre. Ähnlich wie bei den anderen Interviewten geht es ihr nicht darum, ihr eigenes sozial unerwünschtes Desinteresse an Weiterbildung mit Geldmangel zu begründen. Vielmehr sind ihre realen Ressourcen so knapp, dass sie rationale Entscheidungen gegen eine Weiterbildungsteilnahme treffen muss, die sich nicht unmittelbar als eine Investition werten lässt, die anschließend ein höheres Einkommen möglich macht.

İNCI: Ja! Genau. Jetzt wenn Geld kein Problem ist, zum Beispiel, wenn ich habe genug Geld für bezahlen diesen Kurs, ich mache ab heute! Ab heute! Wirklich. Ich habe da so starke Lust! Große Lust habe ich! Aber […] wir sagen: dass Räder dreht mit Geld (Z.415-418).

Nur Karolina, die freiberuflich arbeitet und ein unsicheres Einkommen hat, ist dennoch finanziell in einer Situation, aus der heraus sie eine insgesamt flexiblere Einstellung entwickeln kann. So bewertet sie die Entscheidung für oder gegen Weiterbildung für sich tatsächlich als eine Frage der Prioritäten:

KAROLINA: Und danach fange ich dann an zu suchen, mich zu informieren. Und was das natürlich kostet. Da habe ich auch keine Ahnung. Ich habe nur Angst, dass es zu viel kostet (K-Z: 420-422).
KAROLINA: Aber da habe ich mir gedacht, dann gehst du nicht so viel feiern…
I: Ja dann… (lachen)
KAROLINA: …zwei, zwei-drei Wochen gehst du nicht so feiern und dann kannst du dann dir das dann auch schon leisten (K-Z: 426-431).

Bei Karolina kommt hinzu, dass sie noch sehr jung ist, keine finanzielle Mitverantwortung für eine Familie trägt und damit auch zeitlich flexibler ist. Sie formuliert auch als einzige, dass sie gar nicht genau weiß, wie teuer bestimmte Weiterbildungsangebote sind, sondern dass es vielmehr die Angst davor ist, dass es zu viel kosten könnte, die sie verunsichert. Auch wenn diese Grundhaltung vermutlich von den meisten Befragten geteilt würde und auch diese sich schon im Vorhinein aus Angst vor zu hohen Kosten gar nicht erst nach den realen Preisen erkundigen, scheint Karolina grundsätzlich so viel Geld über den täglichen Bedarf hinaus zur Verfügung zu haben, dass sie es flexibler einsetzen könnte als die meisten anderen der befragten Nicht-Teilnehmenden.

Kumulieren mehrere erschwerende Faktoren wie eine hohe körperliche und/oder zeitliche Belastung durch den Arbeitsplatz und die Familie, ein niedriger sozio-ökonomischer Status, eine niedrige Nutzenerwartung sowie fehlende Weiterbildungsangebote, die sich mit den Zeitstrukturen des eigenen Arbeitsplatzes und der Familie vereinen lassen, wird die Teilnahme an Weiterbildung – ganz unabhängig von dem eigenen Wunsch, Interesse und der Lust – von den Befragten weder als sinnvoll noch als möglich angesehen.

Weiterbildungsteilnahme als „Networking“

Im Rahmen der am Lehrstuhl von Anke Grotlüschen (2010) in Bremen und Hamburg durchgeführten Studien zur Interesseforschung kristallisiert sich als eine der relevanten Kategorien für das Interesse an Weiterbildung das „Involvement“ im Sinne einer Suche nach Netzwerken und Gleichgesinnten heraus (vgl. GROTLÜSCHEN 2010:245). Diese sowohl fachlichen als auch inhaltlichen Netzwerke können gerade für Personen, die in Deutschland nur über wenig soziales Kapital verfügen, hilfreich sein.

Milagros: „Weil ich dann in Deutschland war, habe ich jetzt angefangen sehr verschiedenen Weitebildungen zu machen. Allgemein sehr positiv. Ich finde auch sehr… sehr hilfreich, auch wegen den Netzwerk. Ich bin ja auch überzeugt, dass diese Weiterbildung der Inhalt wiederholen sich immer wieder, in verschiedenen … es kommt darauf an, was du gerade machst aber. Über interkulturelles Kompetenz oder Kommunikationstrainings oder Team bilden. Und was gerade total "in" ist, zu "Führen mit Kompetenz und von der Strategie zum Ziel und bla. (I: lacht). Ah, und die wiederholen sich sehr, was ich merke, es ist gut wegen der Networking (M-Z: 26–33).

Milagros weiß sowohl, welche Art von Weiterbildung gerade „in“ ist, wo sie diese findet als auch wo sie Menschen trifft, die für eine Erweiterung ihres sozia-

len Kapitals, die Netzwerkarbeit, interessant sein könnten. Sie stellt das „Networking“ dabei sogar über die Inhalte der Weiterbildung, wenn sie teilnimmt, obwohl sie das Gefühl hat, dass die Inhalte der von ihr besuchten Weiterbildungen sich letztlich immer „wiederholen“. Sie fasst Weiterbildung damit als Teil ihres Berufs. Es wird deutlich, dass Milagros die Spielregeln des Feldes sehr gut beherrscht und sie für sich zu nutzen weiß. So führt sie weiter aus:

MILAGROS: Ich glaube auch, dass der Networking hier zu in der Branche, in der dritten Sektor, wo ich arbeite, alle kennen sie sich. Und ich muss immer präsent sein. Weil sonst sterbe ich oder so. Sonst hören sie dann nicht mehr von dir und dann vergessen sie dich. (M-Z: 398-401).
Und eh Deutschland gibt ganz viel Geld für verschiedenen eh gemeinnützigen Zwecke weltweit aus. Und das nutze ich auch so als immer präsent zu bleiben. Es gibt ja auch die Möglichkeit, ich hatte eben zwei Jobs vor, eh, Angebote bekommen in Berlin. Aber ich darf die nicht machen, weil ich hier nicht arbeiten darf und… Das ist manchmal frustrierend (M-Z: 401-405).

Über das Networking erhält Milagros Jobangebote in Berlin, die sie dann aber aufgrund ihrer nicht vorhandenen Arbeitserlaubnis nicht annehmen kann. Immerhin funktioniert das Networking jedoch tatsächlich als soziales Kapital und lässt sich für sie in Arbeitsangebote umwandeln. Die Strategie, Weiterbildung für den Aufbau von sozialen Netzwerken zu nutzen, geht damit für sie sehr gut auf. Letztlich wird ihre Handlungsfähigkeit tatsächlich jedoch immer wieder durch die staatlichen Regelungen der Arbeitsplatzvergabe eingeschränkt und nicht durch eine zu geringe Weiterbildungsteilnahme oder mangelnde Informiertheit. Trotz ihrer umfassenden Feldkenntnis und der Unterstützung durch soziale Netzwerke scheitert sie nach ihrer Darstellung letztlich an der rechtlichen Hürde bzw. an der Willkür einzelner Sachbearbeiter_innen in den staatlichen Behörden. Zum Zeitpunkt des Interviews hat Milagros noch genug Energie, um dennoch weiterzumachen. Als transnationale Migrantin aus einem akademischen Milieu wird sie dabei durch die Perspektive getragen, die erworbenen Kenntnisse eventuell in einem anderen Land als Deutschland einsetzen zu können (vgl. M-Z: 393f).

Josepha findet in der Weiterbildungsinstitution, in der ihre Fortbildung stattfindet, Menschen, die ihr auch über den Kurs hinaus als Ansprechpartner_innen zur Verfügung stehen. So kann sie dort auf eine Person zurückgreifen, die ihr beim Schreiben der Bewerbung hilft, durch die sie dann den Job in der Großküche einer Universität erhält.

JOSEPHA: So, I went to Akademie, I talked to the äh Manuela (Vorname geändert) the chef, the chefin, Manuela. Ähm, I want to work by Mensa, university. Manuela, is hard job, I say, ja I know, Manuela, … Manuela, but help me to write application, because I can't write it. __ Ja so, Manuela, helped me to write application (J-Z:303-306).

Eine ähnliche Funktion erfüllen oft Kursleiter_innen in Deutsch als Zweitsprache und Alphabetisierungskursen. Diese sind oft der einzige nähere Kontakt zu Menschen, die Deutsch als Erstsprache sprechen. Für die Kursleiter_innen führt dies umgekehrt häufig zu der überfordernden Rolle, nicht nur Lerninhalte vermitteln zu müssen, sondern zusätzlich sozialpädagogische Betreuung als Lebens- und Berufsberaterin zu übernehmen. So beschreibt auch Erika Schimpf als eines der Ergebnisse des Projekts „Qualitative Biographiestudie“, welches sich unter besonderer Berücksichtigung subjektiver Deutungen mit der Lebenssituation (ehemaliger) Teilnehmer_innen aus Alphabetisierungskursen auseinandersetzt:

„Viele unserer Interviewpartner/innen erzählten uns außerhalb der Interviewsituation zum Beispiel, dass sie ihre Kursleitenden oftmals jenseits der Bewältigung des reinen Schriftspracherwerbs in allen Lebenslagen um Rat und Beistand bitten und sie diese Hilfe in unterschiedlichen Ausprägungsgraden auch erhalten“ (SCHIMPF 2011:220).

Gleichzeitig sind Kursleitende in der Regel nicht sozialpädagogisch ausgebildet und werden für die Arbeit außerhalb des eigentlichen Kursgeschehens auch nicht entlohnt. Es müsste somit strukturell verankerte Beratungsmöglichkeiten oder alternativ eine Professionalisierung und finanzielle Honorierung für die zusätzlichen Aufgabenbereiche geben, die Kursleitende bisher oft auf freiwilliger Basis übernehmen.

Der Vernetzungsaspekt von Weiterbildung ist damit ein nicht unbedeutender für Personen, die sich für Weiterbildung entscheiden. Er wird sowohl für die „berufliche Vernetzung“ als auch für eine „private Suche“ nach Gleichgesinnten und für die Unterstützung im Lebensalltag gesucht und wahrgenommen.

„Frau“-Sein in dieser Gesellschaft – mögliche Auswirkungen benachteiligender geschlechtsspezifischer Verteilung von familiären Aufgaben

Die nach Paul Mecheril (2011) so bezeichnete „phantasmatische Unterscheidung“ zwischen Frau und Mann ist eine, die in der alltäglichen sozialen Praxis der Menschen auch gegenwärtig durch die strukturellen Bedingungen in der Gesellschaft verfestigt und reproduziert wird und damit einen aktiven Einfluss auf

den Habitus der Menschen hat. So stellt die Expertenkommission Finanzierung Lebenslanges Lernen in ihren Analysen fest:

„Es zeigt sich bei weiterer Analyse, dass die zwischen Frauen und Männern differierende Teilnahmewahrscheinlichkeit wesentlich von sozialen und beruflichen Einflussfaktoren determiniert wird. Hierzu zählen insbesondere die traditionelle geschlechtsspezifische Rollenteilung in der Familienarbeit und frauentypische Merkmale der Erwerbsarbeit“ (Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens 2004:120).

Auch für die im Rahmen dieses Projekts befragten Frauen sind die in ihren Familien gelebten geschlechtsspezifischen Rollenverteilungen für ihre Weiterbildungs-entscheidungen relevant. Hinzu kommen die diskursiv mit ihrer Rolle als Frau verknüpften Erwartungen, die sie in der Entwicklung von Karriere- und Zukunftsperspektiven einschränken.

Auf einen negativen Einfluss der geschlechtsspezifischen Rollenteilung auf die Weiterbildungsteilnahme wird von den Befragten über fünf Zugänge eingegangen, die sich alle im Kern auf die Notwendigkeit der Betreuung von minderjährigen Kindern beziehen. Dies ist einmal die zeitliche Eingebundenheit des berufstätigen Partners, die eine Arbeitsteilung in der Kinderbetreuung verhindert, zweitens eine Haltung, in der unabhängig von der Berufstätigkeit dem Vater die Verantwortung für die Kinderbetreuung komplett abgenommen wird, drittens das Fehlen von Weiterbildungsangeboten, die sich in ihrer zeitlichen Struktur mit den Kinderbetreuungszeiten vereinbaren lassen würden, viertens die doppelte zeitliche Belastung bei Alleinerziehenden, die zudem berufstätig sind, und fünftens der Wunsch, über die Kinderbetreuung, einige Jahre aus dem Berufsleben auszusteigen. Dies kann entweder daran liegen, dass der ausgeübte Beruf nicht den eigenen Interessen entspricht, aber auch daran, dass diesem Beruf keine gesellschaftliche Anerkennung entgegengebracht wird, wie es zum Beispiel bei prestigearmen Berufen (Reinigungskraft, Kassiererin, u. ä.) der Fall ist. Auf diese fünf Zugänge wird im Folgenden mit Blick auf das Datenmaterial genauer eingegangen.

Wenn der *männliche Partner der Hauptverdiener und zeitlich sehr stark eingebunden ist*, kann aus Sicht der Befragten durch ihn keine Unterstützung in der Kinderbetreuung eingefordert werden, so dass der eigene zeitliche Spielraum, in dem Weiterbildung wahrgenommen werden könnte, stark eingeschränkt ist. So übernimmt İncis Mann allein die finanzielle Versorgung der fünfköpfigen Familie, so dass sie ihn nicht in die regulären, täglichen Erziehungsaufgaben einbinden kann und will. Er arbeitet tagsüber, und ihr fällt es schwer, sozialen Anschluss zu finden, so dass ihr Fokus ganz auf das Haus und die Kinder gerichtet

ist. Auch nach der Geburt des zweiten Kindes wartet sie noch damit, ernsthafte Versuche zu unternehmen, um sich in Arbeitsprozesse oder Bildungseinrichtungen zu begeben. Sie begründet dies damit, dass sie nach der Geburt ihrer zwei Töchter unbedingt noch einen Sohn haben wollte und sich erst danach wieder frei für neue Projekte fühlte. Der Zeitpunkt, an dem ihr Sohn anfängt in den Kindergarten zu gehen, ist dann auch der Auslöser dafür, dass sie sich beim Jobcenter nach einer Möglichkeit erkundigt, an einer Auffrischungsschulung für den von ihr erlernten Beruf der Technischen Zeichnerin teilzunehmen.

İNCI: Mmm. Ja. Und mein Sohn war drei Jahre alt. Wir sind hierher gekommen. Und ich habe zum Arbeitsamt angemeldet. Äh, ich habe gesagt, ich möchte über meine Beruf was machen. Weil ist schon mein Kinder so ähh groß geworden. Die, mein Sohn auch im Kindergarten. *Ich habe jetzt Zeit* (I-Z: 142-145).

Teilweise kommt hier noch eine sozial erlernte Haltung hinzu, *die dem Vater die Verantwortung für die Kinderbetreuung abnimmt,* selbst dann, wenn er gar nicht berufstätig ist. Leyla beginnt vormittags als Verkäuferin in einer Bäckerei zu arbeiten, um nachmittags Zeit für die Kinder zu haben. Sie erhält dabei keine ausreichende Unterstützung durch ihren Mann, dessen Priorität aus ihrer Sicht eher bei seinen eigenen Vorhaben liegt.

LEYLA: Und du weißt, die Männer, die ausländische Männer helfen nicht die Frauen. Weißt du so Kinderbetreuung, weißt du.
I: Mein Vater hat immer…..
LEYLA: Ja, mein Mann auch macht. Aber erst macht ihre, dann macht für uns. Ja, weißt du. Das war vorher so. Oder? Ja und Frau Colay (Sozialarbeiterin) wusste auch. Ja, die kennt alle Männer.
I: Die kennt alle Männer, okay…?
LEYLA: Persische Männer meine ich. Sonst, ich habe eine deutsche Freundin und sie sagt: Die Männer sind gleich, nur die Packung ist anders. Das ist auch richtig (L-Z: 852-864).

Die Generalisierung und Stereotypisierung, die Leyla zunächst bezüglich aller „persischen Männer“ vornimmt, relativiert sie nachfolgend und ergänzt, dass eigentlich nicht nur diese, sondern „alle“ Männer gleich darin seien, dass sie bei der Kinderbetreuung nicht helfen würden. Sie nimmt dies als gegebene Tatsache hin und hinterfragt ihre eigene Rolle und auch ihr eigenen Veränderungsmöglichkeiten diesbezüglich nicht weiter.

Alex, die in einer Familie aufgewachsen ist, in der ein solches Rollenbild vorgelebt wurde, internalisiert dadurch das Bild ihres Vaters als einen, der sich im Grunde nicht für ihren Bildungsweg interessiert.

I: Den Vätern ist es also eh egal? (lacht) Alex: Hab ich immer das Gefühl. Die sind ja eh arbeiten, die kriegen's ja nicht mit [was mit den Kindern ist] (A-Z:481).

Diese Haltung wird nicht von allen Müttern geteilt wird und jede Familie geht individuell mit Fragen der Rollenverteilung und Arbeitsbelastung um. Dennoch erleben die Interviewpartnerinnen, dass Arbeitgeber_innen und staatliche Behörden dazu neigen, Frauen mit Kindern zu benachteiligen und diesen unhinterfragt genau diese Form der erwarteten Rollenübernahme zuzuschreiben. So berichtet auch Zara, die durch ihre eigenen Großeltern und ihren Mann Unterstützung bei der Kinderbetreuung hätte, dass ihr ohne genauere Überprüfung ihrer Lebensumstände durch Mitarbeiter_innen des Jobcenters unterstellt wird, dass sie die von ihr beantragte Fortbildung nicht in angemessener Weise besuchen würde, da sie bei Krankheit der Kinder immer wieder fehlen würde.

ZARA: Wenn sie Ausbildung machen, dann vielleicht sind die [Kinder] krank, dann müssen sie oft fehlen (Z-Z: 295f).

Als Folge dieser Vorannahme wird ihr die Teilnahme an der Fortbildung von vorneherein verwehrt. Wenn diejenigen, die tatsächlich familiäre Unterstützung haben, bei der Arbeitsplatz- und Fördergeldvergabe benachteiligt werden und aufgrund ihrer zugeschriebenen Rolle als natio-ethno-kulturell Nicht-Zugehörige und ihrem Muttersein doppelt benachteiligt werden, sind die Möglichkeiten an geförderter Weiterbildung teilzunehmen für Mütter mit oder ohne Migrationshintergrund gering. Erschwerend kommt in der Migrationssituation hinzu, dass oft die familiären Unterstützungsnetzwerke fehlen, die mit Kinderbetreuungsleistungen oder auch finanziell aushelfen könnten. Eine Problematik, die zwar überwiegend Familien in der Migration betrifft, aber genauso auch für Familien ohne jeden Migrationshintergrund gelten kann.

Gleichzeitig gibt es in der Weiterbildungslandschaft nur wenig Angebote, die die *Vereinbarkeit der Kinderbetreuung mit dem Weiterbildungsprozess* möglich machen. Es gibt zwar häufig die Möglichkeit, bei einer Vollzeit-Weiterbildungsteilnahme Gutscheine für die Kinderbetreuung in Kindertagesstätten (KiTas) zu erhalten, doch ist dann teilweise die notwendige Wohnortnähe nicht gegeben. So berichtet Leyla davon, die Möglichkeit gehabt zu haben, eine schulische Ausbildung zur Erzieherin zu machen. Diese Ausbildung findet jedoch so

weit weg von ihrem Wohnort statt, dass sie es nicht schafft, gleichzeitig für eine adäquate Kinderbetreuung zu sorgen (vgl. *LEYLA: Aber ich konnte nicht gehen, weil ich hatte zwei Kinder hier und sie waren klein. (L-Z: 87-88)*). Die Entfernung der Weiterbildungsstätte vom Wohnort, die teilweise mit den Abhol- und Ferienzeiten von KiTas kollidierenden Zeitfenster, in denen Weiterbildung angeboten wird, die (Un-)Möglichkeit der Kinderbetreuung bei den Weiterbildungsträgern selbst sowie die fehlende Flexibilität, mit der durch die Träger auf unterschiedliche Feiertage und Ausfallzeiten durch eine Erkrankung der Kinder eingegangen wird, sind Kriterien, die eine (erfolgreiche) Teilnahme erschweren.

Besonders erschwert ist die Situation für die befragten *Alleinerziehenden, die zudem noch berufstätig sind.* Für sie ist die Bewältigung des Alltags bereits eine Aufgabe, die ihre gesamte Lebensenergie einnimmt. In einer solchen Lage befinden sich die allein erziehenden Mütter Soraya und Josepha, wobei speziell bei diesen beiden hinzukommt, dass Soraya primäre und Josepha funktionale Analphabetin ist. Sie sind dadurch in ihrem Alltag stark eingeschränkt. Grundlegende Probleme und Sorgen wie die Finanzierung der eigenen Familie, die Fürsorge für die Kinder, Schwierigkeiten mit Behörden u. a. dominieren ihren Alltag (vgl. J-Z: 485). So haben sie nur wenig bis keine Zeit, sich zusätzlich Gedanken um Weiterbildungsmöglichkeiten zu machen und sind müde von den Anforderungen, die das Leben allgemein an sie stellt.

JOSEPHA: Tired ja! You're human be [a human being]! __ Yes, you are human be! Aha. I'm being wonderwoman also you must prepare something. __ Yes, it's not easy. And all can because I say *as a woman be*, everybody have problem (J-Z: 454-456).

Weiterbildung spielt damit in ihrer Prioritätensetzung eine weit untergeordnete Rolle. Sie ist lediglich wichtig, um sich beruflich zu integrieren, um sich finanziell unabhängig machen zu können. So lange sie noch in einer Wirtschaftsgemeinschaft mit ihrem Mann lebt, sieht Josepha daher keinen Anlass, eine Weiterbildung in Anspruch zu nehmen. Erst als sie sich von ihm trennt, als sie nicht mehr in der Rolle der „Hausfrau" verbleiben kann, sucht sie aktiv nach Qualifizierungsmöglichkeiten, die ihr eine Beschäftigung ermöglichen. JOSEPHA: But now, I'm not more housewife, I must learn something (J-Z: 789). Dies setzt sie mit der Teilnahme an der Qualifizierung zur Küchenhilfe um. Als solche findet sie zeitnah einen Arbeitsplatz und verbleibt dann in diesem, ohne weitere Schritte zur beruflichen Weiterentwicklung zu unternehmen. Die Rolle der berufstätigen und allein erziehenden Mutter nimmt sie zeitlich komplett ein. So beschreibt Josepha, dass die Zeit noch nicht einmal dazu reicht, um für sich selber ein paar Minuten Auszeit zu haben: JOSEPHA: So I'm- I don't have time for myself,

maybe I'm tired (J-Z: 500f). Wenn die finanzielle Verantwortung zusätzlich zu der Erziehungsverantwortung allein auf ihren Schultern liegt, sind die zeitlichen Spielräume, in denen realistisch eine Weiterbildungsteilnahme möglich wäre, also quasi nicht vorhanden.

JOSEPHA: […] in this country also not easy to have also the children here. […] Yes. *Because as a woman, you must also go to prepare some food for you, the children.* You can't leave them. […] You can't leave them at home … to go to school to stay there, äh maybe to nine o'clock ten o'clock. […] Ja, after you you- after you come home it's also it's late (J-Z: 463-475).
SORAYA: Äh so ja so wie gesagt . Ein bisschen arbeiten zuhause ist auch viel Arbeit aber muss auch …äh eine sch… *eine Frau muss alles schaffen, glaube ich.* (A lacht): Ja) Wenn sie eine allein erziehende Frau ist, muss sie schaffen (S-Z: 109-111).

Ein weiteres genanntes Argument ist der Wunsch, sich ein paar Jahre im Leben nur auf die Kindererziehung und den Haushalt zu konzentrieren und in der Zeit aus dem Berufsleben auszusteigen. Dieses Argument findet sich vor allem dann, wenn eine Unzufriedenheit mit dem Beruf vorliegt. Diese resultiert entweder daraus, dass dieser nicht den eigenen Interessen entspricht oder weil die Art der ausgeführten Arbeit eine ist, die gesellschaftlich nur wenig Anerkennung erfährt. Dieses Argument wirkt zunächst nicht wie eines, das aufzeigt, an welcher Stellen Frauen aufgrund ihrer Rolle benachteiligt werden, sondern scheint eher einen Vorteil aufzuzeigen, den Frauen aus der geschlechtsspezifischen Aufteilung ziehen können, da eine Art Flucht aus der als belastend erlebten Arbeit ermöglicht wird. Tatsächlich wirkt sich dieser anscheinende Vorteil aber auf dem Arbeitsmarkt für die betroffenen Frauen in vielen Fällen eher benachteiligend aus, da ein beruflicher Wiedereinstieg anschließend oft erschwert ist und die weitere berufliche Entwicklung im Hinblick auf Berufserfahrung und Weiterqualifizierung verlangsamt wird. Dennoch möchte auch Nisha, die selbst eine akademisch ausgebildete Frau mit klaren beruflichen Zielen ist, für eine Zeit nur noch reduziert arbeiten, um einer zu gründenden Familie mehr Priorität zu geben. Sie setzt dabei die Gründung einer Familie damit gleich, dass sie diejenige sein wird, die die Arbeitszeit reduziert, nicht ihr Mann. Sie vermutet, dass dies bei vielen Frauen der Grund für mangelnde Weiterbildungsteilnahme sei, da diese – statt (wieder) in einen Beruf einzumünden – ihre Aufgabe in der Familie und der Fürsorge für diese sähen.

NISHA: Ja, but could it maybe it is because it's women who come because of the men. Because in other countries women still don't really have the same aims? […] So, they al-

ready decided that ok I will stay home, and I will ja. For instance I never thougt that I would be so laid back. It's not just I didn't want to do this but like now I have enough reasons for being this way, I mean, ja, obvious, I really want to work. But I don't know if I would want work like a full thing that I did before. *Because I want to give my famliy a priority, too* (N-Z: 169-176).

Auch bei Zara ist es eine bewusste Entscheidung, ihre Priorität und ihre Energie ihren Kindern zuzuwenden. Sie macht zwar ihren Realschulabschluss nach und hat dadurch zunächst nur wenig Zeit für ihre Familie[34]. Sie will dies aber nicht fortsetzen, indem sie nun auch noch das Abitur macht und weiterhin nur wenig Zeit für ihren Mann und das Kind hätte:

ZARA: *Ich habe von mein Kind nichts mitgekriegt, von mein Mann auch nicht*, so von ganze Leben von meiner Familie ist alles so vorbei. Zwei Jahre habe ich nichts mitgekriegt (Z-Z: 144f).

Im Rahmen der Auswertung der Interviews, die Bourdieu für eines seiner Hauptwerke „Die feinen Unterschiede" führt, kann er zeigen, dass die Vorstellung dessen, was „Arbeit" in den verschiedenen von ihm untersuchten Milieus bedeutet, sehr unterschiedlich ist und einen starken Einfluss darauf hat, ob Frauen überhaupt arbeiten wollen oder nicht. Er stellt fest:

„Äußern sich arbeitenden Frauen in dem einen Fall positiv zur Frauenarbeit, in dem anderen eher negativ, so deshalb, weil die Arbeit, die Frauen aus Arbeiterkreisen unausgesprochen vor Augen steht, die einzige ist, auf die sie spekulieren dürfen, und das ist unterbezahlte und mühsame Handarbeit, die mit jener, an die Frauen bürgerlicher Kreise bei dem Wort denken, wahrlich nichts gemein hat" (BOURDIEU/SCHWIBS 2007:291).

Es ist also durchaus naheliegend, dass die Angst davor, sich täglich in einen Arbeitszusammenhang begeben zu müssen, der unterbezahlt und mit viel körperlicher Anstrengung verbunden ist, dazu führen kann, dass Personen es präferieren, sich um die Versorgung der Familie zu kümmern, statt einer (unter-)bezahlten Erwerbstätigkeit nachzugehen. Dies gilt vor allem für Angehörige der sozioökonomisch niedrigen Milieus, in denen die Rolle der Frau genau in dieser Ver-

34 Vermutlich musste Zara besonders viel Lernzeit investieren, da sie Deutsch erst als junge Erwachsene lernt und dadurch auch immer zusätzlich die Sprachhürde überwinden muss, um sich Lerninhalte zu erschließen.

sorgungsleistung eine anerkannte und legitime ist, so dass aus dieser Art von familiärer Arbeit ein sehr viel höherer Selbstwert gezogen werden kann als aus niedrigqualifizierten Arbeitszusammenhängen.

Warum Weiterbildung für Frauen unter diesen erschwerten Bedingungen dennoch subjektiv sinnvoll sein kann…

Bei der Frage danach, was Weiterbildungsteilnahme trotz der erschwerten Bedingungen für die befragten weiblichen Personen subjektiv sinnvoll erscheinen lässt, werden vor allem drei Gründe genannt. Dies ist einmal der Wunsch, die eigenen Kinder im Alltag unterstützen zu wollen, dann das Bedürfnis nach einer sinnvollen Beschäftigung, zu der auch die eigene Qualifizierung für eine berufliche Tätigkeit gezählt wird, und weiterhin der Wunsch nach Unabhängigkeit und Emanzipation. Alle drei Gründe werden im Folgenden näher skizziert.

Die Unterstützung der Kinder im Alltag

Das Verantwortungsgefühl, das durch die Versorgungspflicht für die eigenen Kinder erwächst, kann ein Motor für die Entscheidung zur Weiterbildung sein. So erfährt Leyla zum Beispiel einen besonders hohen Handlungsdruck dadurch, dass sie die Verantwortung für zwei Kinder hat, für die sie da sein muss und denen sie helfen will, in Deutschland zurechtzukommen. Aus diesem Druck heraus geht sie eigeninitiativ zum Leiter des Goethe-Instituts ihrer Stadt und bittet darum, kostenlos an einem Deutschkurs teilnehmen zu dürfen. Die Initiative zeigt sich erfolgreich, und sie kann zwei Kurse im Goethe-Institut belegen.

LEYLA: Beim Goethe-Institut. Ja. Ich hab zweimal besuchen, weil ich habe zum Chef vom Goethe-Institut gegangen, selbst! und ich habe mit ihm gesprechen, aber ich konnte nicht sprechen, ich habe nur gesagt: *Ich hab zwei Kinder und ich wollte nicht immer jemand kommt und zu mir sagen, sie haben Fieber dann ich kann nicht sagen.* Und ich weiß nicht was soll ich machen? Wenn Sie haben eine Platz, können Sie mir geben? Er war ganz nett gewesen. Dann er hat gesagt, wenn eine Studentin wollte nicht kommen, ja?, dann ich kann sagen, du kannst du zum Kurs kommen und besuch diese deutsche Kurs. Dann habe ich dort gegangen (L-Z: 156-163).

Der Wunsch nach einer Qualifizierung für das Ausüben einer subjektiv sinnvollen Beschäftigung

Nachdem İnci bei ihrem Vorhaben scheitert eine Umschulung bewilligt zu bekommen, zieht sie sich verunsichert und frustriert wieder ins Haus zurück, geht

kleineren Nebentätigkeiten nach und kümmert sich jahrelang weiter in erster Priorität um den Haushalt und die Kinder. Im Rückblick sieht sie selbst diese Entscheidung sehr kritisch. Sie plädiert dafür – trotz ihres klaren „Jas" zur Familie und zur Mutterrolle – diese sinnvoll mit einem Beruf zu verbinden, für den sie quasi wie selbstverständlich auch die Teilnahme an Weiterbildung als wichtig erachtet.

İNCI: Ja, ja, dann wenn jemand hat, *wenn eine Frau hat Weiterbildung und ein Job gehabt, dann keine Probleme*. So sie kriegt, also sie, die Mutter muss nicht zu Hause bleiben. Die Mutter nicht nur für Kinder leben, also die Mutter kann man auch arbeiten und ähh … eine Betreuung…äh für Kinder. Betreuungplatz oder so was oder jemanden finden. Und weiterarbeiten und Abend sowieso wieder äh…
I: …ist man ja zu Hause.
İNCI: Ja, zu Hause. *Also ich bin dagegen, also eine Mutter muss nicht zu Hause bleiben* (I-Z: 938-946).

Dies liegt vor allem daran, dass sie sich jetzt – nach fast 20 Jahren, in denen sie weder weitere Berufserfahrung gesammelt, noch Weiterbildungsangebote außerhalb von Deutschkursen in Anspruch genommen hat – selbst als chancenlos auf dem deutschen Arbeitsmarkt wahrnimmt. Sie hat das Gefühl, viel zu viel Zeit verloren zu haben und jetzt keine wirkliche Chance mehr zu haben, um noch einen „*guten Beruf*" ausüben zu können. Gleichzeitig leidet sie aktuell sehr darunter, „*allein zu Hause zu sein*". Ihre Kinder brauchen sie nun nicht mehr in dem gleichen Ausmaß wie früher als sie noch klein waren. Immer wieder betont sie, dass ihr nun allein zu Hause „*langweilig*" sei. İNCI: …durch, ja. Und ich äh bin immer allein. Ich habe gesagt, *es ist mir langweilig. Ich möchte was machen* (I-Z: 335f).

Das Streben nach Unabhängigkeit und Emanzipation

Bei Alex ist es eher der Wunsch nach einer Emanzipation von ihren Eltern, die zu Weiterbildungsteilnahme führt. Sie sieht in der Möglichkeit, an einer Ausbildung teilzunehmen, die weit entfernt von ihrem eigentlichen Wohnort angeboten wird, die Chance, der Norm ihrer Familie zu entgehen, aus deren Sicht junge Frauen nicht alleine ausziehen und weit weggehen sollten.

ALEX: Der Grund für mich das abzubrechen war einerseits die Attraktivität des Jobs also A das günstige Fliegen, ähm B, ich war ja in Stadt B, hab bei meinen Eltern gewohnt und Dienststelle ist Stadt C, damals gewesen, also ich konnte so, sagen wir mal als Frau mit

Migrationshintergrund von zuhause mit 21 ausziehen ohne jede weitere Rechenschaft (A lacht) und man kann einfach in eine andere Stadt gehen. Und das war auch so ein Grund so. Wo man dann sagt, ich fang hier neu an, ich krieg mein Geld und hab noch einen attraktiven Job (A- Z. 86-92).

An dieser Stelle erfüllt die Teilnahme an Weiterbildung tatsächlich den ideal gewünschten Effekt, den eigenen Handlungsspielraum erweitern und die selbstbestimmte Teilhabe an der Gesellschaft *erhöhen zu können*.

Zusammenfassung

Zeit und Geld: Kumulieren mehrere erschwerende Faktoren wie

- eine hohe körperliche Belastung durch den Arbeitsplatz, die einen hohen Anteil von Regenerationsphasen des Körpers in der Freizeit fordert,
- eine hohe zeitliche Belastung durch die Familie und/ oder den Arbeitsplatz
- ein niedriger sozio-ökonomischer Status,
- fehlende Weiterbildungsangebote, die sich mit den Zeitstrukturen des eigenen Arbeitsplatzes vereinen lassen, wird die Teilnahme an Weiterbildung – ganz unabhängig von dem eigenen Wunsch, Interesse und der Lust – von den Befragten weder als sinnvoll noch als möglich angesehen.

Vernetzungsaspekt: Weiterbildung wird sowohl für die

- „berufliche Vernetzung" als auch für eine
- „private Suche" nach Gleichgesinnten und

für die Unterstützung im Lebensalltag gesucht und wahrgenommen.

Kann ein Weiterbildungsangebot dies tatsächlich auch leisten, erhöht sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit.

„Frau"-Sein: Sind weibliche Personen in der Situation, sich aus unterschiedlichen Gründen vorwiegend um den Nachwuchs kümmern zu müssen und/oder zu wollen, bleiben ihnen wenige zeitliche Ressourcen, die in Weiterbildung investiert werden könnten. Werden Betreuungsangebote für die Kinder zur Verfügung gestellt und/oder Weiterbildungsangebote von der Zeitstruktur her so organisiert, dass sie sich mit der Kinderbetreuung vereinen lassen, wird Weiterbildungsteilnahme wahrscheinlicher. Gleichzeitig ist es weiterhin notwendig, die Selbstverständlichkeit der noch immer aktuellen geschlechterspezifischen Rollenaufteilung in Frage zu stellen. Frauen und ihre Familienmitglieder müssen ein Be-

wusstsein dafür entwickeln können, dass weiblichen Personen genauso das volle Recht auf Teilhabe an den Ressourcen der Gesellschaft zusteht wie dem männlichen Teil der Familie. Aktuell sehen sie, wenn sie sich in einer benachteiligten Position befinden, die Weiterbildungsteilnahme unter anderem dann für sich subjektiv als sinnvoll an, wenn sie dadurch

- ihre Kinder unterstützen können,
- einer für sie sinnvollen beruflichen Tätigkeiten nachgehen können, wenn die Kinder aus dem Haus sind und/oder
- zu mehr Unabhängigkeit von Eltern oder dem Mann gelangen.

Bei den Fragen danach, inwiefern Personen ihre Teilnahme an Weiterbildung damit begründen, dass sie ein Interesse an den zu lernenden Inhalten haben, Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildung im Zusammenhang mit Lebensalter, verfügbaren Zeit- und Geldressourcen und entstehenden Vernetzungsmöglichkeiten sehren sowie inwiefern die durch die geschlechterspezifische Rollenaufteilung bedingten Benachteiligungen der Befragten Einfluss auf die Weiterbildungsteilnahme nehmen, lässt sich Folgendes zusammenfassend festhalten:

Interesse: Die Frage danach, was sie eigentlich interessiert und in welche Richtung sie sich persönlich, beruflich oder auch lebenstechnisch weiterentwickeln möchten, sind für die Befragten eng mit der Frage nach Weiterbildung verknüpft. Gleichzeitig scheuen sie vor der Idee, wieder in ein „schulisches" also formalisiertes Bildungssetting zu müssen zurück. Die Sorge davor, dass dies „langweilig" wird und auch keine Anerkennung und Rückbindung in der eigenen sozialen Gruppe findet, ist sehr groß. Wird das eigene Interesse mit einer realistischen Verwertungsmöglichkeit verknüpft, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Interesse auch handlungsleitend wird und zu einer Teilnahme an Weiterbildung führt.

Die von den Befragten genannten subjektiv sinnvollen Verwertungsmöglichkeiten sind diese:

- überhaupt einen Berufseinstieg zu finden,
- sich beruflich weiterzuentwickeln
- und/ oder sich vor einer eventuell drohenden Arbeitslosigkeit zu schützen.

Das Einschätzen dieser Verwertungsmöglichkeiten als realistisch wird wiederum durch folgende Aspekte beinflusst:

Alter: Für Menschen, die erst im Erwachsenenalter migrieren und dies nicht im Rahmen einer hochqualifizierten Berufsmigration tun, kommt es in Bezug auf die Fragen von Alter und einer damit zusammenhängenden Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu einer Aufschichtung von Benachteiligungslinien. Dadurch, dass sie

- oft erst zu einem späteren Zeitpunkt anfangen können, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt abgefragten Qualifikationsvorgaben zu erwerben und
- eine unterschiedlich lange Zeit für den Spracherwerb mit in ihrem Zeitplan einrechnen müssen,

wird die Frage von der Verwertbarkeit von Weiterbildung auch noch in einem höheren Lebensalter für sie in besonderem Maße relevant.

Zusammenfassung der Auswertung und Reflexion

Der Ausgangspunkt dieser Disseration war die Frage danach, warum deutsche Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund an Weiterbildung teilnehmen. Nachdem nun zunächst ausführlich darauf eingegangen wurde, dass sich die Frage nicht pauschal für eine imaginierte Gesamtgruppe von Personen mit anscheinend gemeinsamen Merkmalen beantworten lässt und die subjektiven Begründungslogiken vielmehr immer im Zusammenhang mit den jeweiligen Lebensumständen der einzelnen Frauen betrachtet werden müssen, lassen sich im Rahmen der Auswertung des Interviewmaterials dennoch einige zentrale Dimensionen bestimmen, die bei allen Befragten mehr oder minder stark ausgeprägt einen Einfluss auf ihre Weiterbildungsentscheidungen haben. Die Frage nach der *Zugehörigkeit* – sowohl in ihrer Ausprägung als subjektiv wahrgenommene Zugehörigkeit als auch in der damit eng verwobenen Variante der zugeschriebenen Zugehörigkeit – lässt sich als Schlüsseldimension bestimmen. Es lässt sich anhand der Analysen zeigen, dass vor allem solche Personen, die sich gesellschaftlich anerkannt fühlen und selbst als entwicklungswürdiges Subjekt achten können, eine Idee davon entwickeln, durch Weiterbildungsteilnahme ihre eigene Handlungsfähigkeit erweitern und damit die Teilhabe in der Gesellschaft vermehren zu können und zu wollen.

Nachteilig für ein Zugehörigkeitserleben wirken dabei vor allem drei Punkte.

- Ein Ausschluss aus dem „Wir“ der Mehrheitsgesellschaft
- Das Erfahren von Diskriminierungen
- Das Fehlen von engen sozialen Bindungen, die im Lebensalltag unterstützen können

Alle weiteren Begründungsdimensionen intervenieren mit dieser zentralen Kategorie. Sie verstärken die Bedeutsamkeit der Zugehörigkeitsdimension oder

schaffen es, sie in den Hintergrund zu drängen, wenn sie über andere Wege Anerkennung und Teilhabe ermöglichen.

Die zweite sich herauskristallisierende Dimension umfasst das von mir in Anlehnung an das Kapitalkonzept Bourdieus so bezeichnete *staatsbürgerliche Handlungskapital*. Dieses Kapital umfasst zum Beispiel die Möglichkeit, sich über den Aufenthaltstitel und die Verfügbarkeit einer Arbeitserlaubnis als handlungsfähig im Sinne einer theoretischen Planbarkeit des Lebensmittelpunktes und der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten zu empfinden.

Die Befragten führen dabei vor allem drei Punkte an, die sie davon abhalten, an Weiterbildung teilzunehmen:

- Ein unsicherer Aufenthaltsstatus
- Eine Einschränkung der Erwerbstätigkeitserlaubnis
- Die diskursiv zugeschriebene Nicht-Zugehörigkeit zum Staat, wenn Personen nicht über die deutsche Staatsangehörigkeit verfügen.

Die dritte relevante Dimension ist die Frage nach dem kulturellen Kapital, hier insbesondere bezogen auf *Schriftsprachkompetenz im Deutschen*, *Lernvoraussetzungen* und die *Kenntnis des Weiterbildungsspielfeldes*.

Die *Schriftsprachkompetenz* im Deutschen wird von den Befragten vor allem in folgendem Zusammenhang im Hinblick auf Teilnahme relevant.

Die Teilnahme vor allem an *Deutschkursen* wird dann subjektiv sinnvoll, wenn

- Personen das Gefühl haben, durch die Teilnahme am Kurs handlungsfähiger und damit unabhängiger zu werden,
- die Annahme besteht, die Anforderungen des Kurses mit bereits vorhandenen Deutschkenntnissen *erfolgreich bewältigen* zu können.

Die Teilnahme an *beruflich qualifizierender Weiterbildung* für höhere Positionen ist nur dann eine naheliegende Option, wenn realistisch angenommen werden kann, dass die eigene Schriftsprachkompetenz ausreicht, um die mit dem Kurs *angestrebten beruflichen Positionen* nach der Weiterbildungsteilnahme auch besetzen zu können. Dies ist bei der hohen Messlatte, die in Deutschland an das „Standard-Deutsch" gelegt wird, für viele kaum zu schaffen.

Mit ihren unterschiedlichen *Lernvoraussetzungen* begründen die Befragten (Nicht-)Teilnahme insbesondere auf diesen drei Ebenen

- Anerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen
- Die eigenen Schulerfahrungen
- Die Bildungsaspiration der Eltern für ihre eigenen Kinder

Die *Feldkenntnis*, also das Orientierungswissen im deutschen Weiterbildungssystem, ist gerade für Personen, die nicht innerhalb des deutschen Bildungssystems sozialisiert wurden, von besonderer Bedeutung.

Die Interviewpartnerinnen finden eher ihren persönlichen Weg in die Weiterbildung, wenn sie in Kontexten sind, in denen sie über folgende Zugangsorte verfügen und/oder um diese wissen:

- Staatliche Institutionen, die beraten, vermitteln und finanzielle Unterstützung ermöglichen,
- soziale Netzwerke, die Informationen, Vorbildfunktion und Motivation bieten können,
- mehrsprachige Anbieter, die Beratung und Angebote in der Erstsprache der Adressat_innen vorhalten sowie
- aufsuchende und prozessbeglei*tende Weiterbildungsberatung*.

Die letzte Dimension richtet den Blick auf das Spezifische in den scheinbar migrationsunspezifischen Begründungsfiguren wie ein Interesse an der Thematik, Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildung im Zusammenhang mit Lebensalter, verfügbare Zeit- und Geldressourcen und entstehende Vernetzungsmöglichkeiten sowie den Einfluss der geschlechtsspezifischen Aufgabenverteilung. An dieser Stelle erfolgt wieder eine stichwortartige Darstellung der Hauptergebnisse.

Interesse: Wird das eigene Interesse mit einer *realistischen Verwertungsmöglichkeit* verknüpft, steigt die Wahrscheinlichkeit, dass das Interesse auch handlungsleitend wird und eine Teilnahme an Weiterbildung begründet.

Die von den Befragten genannten subjektiv sinnvollen Verwertungsmöglichkeiten sind diese:

- überhaupt einen Berufseinstieg zu finden,
- sich beruflich weiterzuentwickeln
- und/oder sich vor einer eventuell drohenden Arbeitslosigkeit zu schützen

Das Einschätzen dieser Verwertungsmöglichkeiten als realistisch wird wiederum durch folgende Aspekte beeinflusst:

Alter: Für Menschen, die erst im Erwachsenenalter migrieren und dies nicht im Rahmen einer hochqualifizierten Berufsmigration tun, kommt es in Bezug auf die Fragen von Alter und einer damit zusammenhängenden Wettbewerbsfähigkeit auf dem Arbeitsmarkt zu einer Aufschichtung von Benachteiligungslinien. Dadurch, dass sie

- oft erst zu einem späteren Zeitpunkt anfangen können, die auf dem deutschen Arbeitsmarkt abgefragten Qualifikationsvorgaben zu erwerben und

- eine unterschiedlich lange Zeit für den Spracherwerb mit in ihren Zeitplan einrechnen müssen,
- wird die Frage von der Verwertbarkeit von Weiterbildung auch noch in einem höheren Lebensalter für sie in besonderem Maße relevant.

Zeit und Geld: Kumulieren mehrere erschwerende Umstände wie
- eine hohe körperliche Belastung durch den Arbeitsplatz, die einen hohen Anteil von Regenerationsphasen des Körpers in der Freizeit fordert,
- eine hohe zeitliche Belastung durch die Familie und/oder den Arbeitsplatz
- ein niedriger sozio-ökonomischer Status,
- fehlende Weiterbildungsangebote, die sich mit den Zeitstrukturen des eigenen Arbeitsplatzes vereinen lassen

wird die Teilnahme an Weiterbildung – ganz unabhängig von dem eigenen Wunsch, Interesse und der Lust – von den Befragten weder als sinnvoll noch als möglich angesehen.

Vernetzungsaspekt: Weiterbildung wird sowohl für die
- „berufliche Vernetzung“ als auch für eine
- „private Suche“ nach Gleichgesinnten und
- für die Unterstützung im Lebensalltag gesucht und wahrgenommen.

Kann ein Weiterbildungsangebot dies tatsächlich auch leisten, erhöht sich die Teilnahmewahrscheinlichkeit.

„Frau“-Sein:
Sind weibliche Personen in der Situation, sich aus unterschiedlichen Gründen vorwiegend um den Nachwuchs kümmern zu müssen und/oder zu wollen, bleiben ihnen wenige zeitliche Ressourcen, die in Weiterbildung investiert werden könnten. Werden Betreuungsangebote für die Kinder zur Verfügung gestellt und/oder Weiterbildungsangebote von der Zeitstruktur her so organisiert, dass sie sich mit der Kinderbetreuung vereinen lassen, wird Weiterbildungsteilnahme wahrscheinlicher. Gleichzeitig ist es weiterhin notwendig, die Selbstverständlichkeit der noch immer aktuellen geschlechterspezifischen Rollenaufteilung in Frage zu stellen. Frauen und ihre Familienmitglieder müssen ein Bewusstsein dafür entwickeln können, dass weiblichen Personen genauso das volle Recht auf Teilhabe an den Ressourcen der Gesellschaft zusteht wie dem männlichen Teil der Familie. Aktuell sehen sie dann, wenn sie sich in einer benachteiligten Posi-

tion befinden, die Weiterbildungsteilnahme unter anderem dann für sich subjektiv als sinnvoll an, wenn sie dadurch

- ihre Kinder unterstützen können,
- einer für sie sinnvollen beruflichen Tätigkeiten nachgehen können, wenn die Kinder aus dem Haus sind und/oder
- zu mehr Unabhängigkeit von Eltern oder dem Mann gelangen.

In der folgenden Skizze werden die Ergebnisse – angelehnt an das axiale Modell der Grounded Theory nach Strauss und Corbin – graphisch zusammenfassend dargestellt.



Anhand der Skizze können die Zusammenhänge der einzelnen Begründungsdimensionen, so wie sie sich im Rahmen des Auswertungsprozesses bezogen auf das ausgewählte Sample von Personen schließen lassen, noch einmal verdeutlich werden. Als Kerndimension kristallisiert sich die Zugehörigkeitsdimension heraus, die bezogen auf Weiterbildungsteilnahme einen zentralen Einfluss auf die Begründungslogik der Befragten hat. Nehmen sich Personen als nicht der Gesellschaft zugehörig wahr oder wird ihnen Nicht-Zugehörigkeit zugeschrieben, fehlt ihnen ein wesentlicher Grund, aus dem Teilnahme an Weiterbildung sinnvoll wird: nämlich der Wunsch nach einer erhöhten Teilhabe an der Gesellschaft, zu der sie sich legitim als zugehörig wahrnehmen können. Prozesse des Othering und strukturelle Ausgrenzungserfahrungen sind somit – abhängig von der Häu-

figkeit und dem Einfluss, den sie letztlich auf den Handlungsspielraum der Befragten haben – maßgeblich bei der Entscheidung an Weiterbildung teilzunehmen oder es eben auch für die Befragten subjektiv sinnvollerweise nicht zu tun.

Diese Kerndimension kann durch weitere Dimensionen, in der Grafik „Intervenierende Begründungen“ genannt, verstärkt oder in den Hintergrund gedrängt werden. Dies sind die Dimensionen des staatsbürgerlichen Handlungskapitals, der vorhandenen und formal anerkannten Bildungs- und Berufsabschlüsse, die Kenntnisse im Weiterbildungsfeld sowie die Schriftsprachkompetenz im Deutschen sind neben weiteren eher migrationsunspezifischen Begründungen wie thematisches Interesse, die Verwertungsmöglichkeit der Kursteilnahme sowie die geschlechterspezifische Verteilung familiärer Aufgaben, die vor allem bei Frauen zu einer zeitlichen Ressourcenknappheit führt.

Letztlich nehmen die Befragten dann an Weiterbildung teil, wenn sie trotz der erlebten Ausgrenzungserfahrungen die Teilnahme aus den eben genannten Gründen für sich als subjektiv sinnvoll wahrnehmen können. Ist dies nicht der Fall, nehmen Personen „vernünftigerweise“ nicht oder nur geringfügig an Weiterbildungsangeboten teil, was wiederum bei vielen zu einer reduzierten Ausschöpfung ihrer eigenen Weiterentwicklungsmöglichkeiten und einem erschwerten Ein- oder Aufstieg im Arbeitsmarkt führt. Welche Schlussfolgerungen lassen sich aus diesen Ergebnissen für die Arbeit in der Weiterbildungspraxis ziehen? Darauf wird im folgenden Kapitel näher eingegangen.

Implikationen für die Praxis – von Checklisten zu kritisch-reflexiven Haltungen

Wie durch die bisherigen Ausführungen deutlich gemacht wurde, gehen die Ebenen, in denen sich die Teilnahmegründe der befragten Frauen bewegen, weit über das hinaus, was ausschließlich im Verantwortungsbereich einer einzelnen Weiterbildungseinrichtung liegt und von dieser allein beeinflusst werden kann. Um Weiterbildungsteilnahme zu erhöhen, können und müssen vor allem auf der (arbeitsmarkt- und bildungs-)politischen Ebene strukturelle Erneuerungen vorgenommen werden, die das Ideal einer Gleichbehandlung auch bereits im gesetzlichen Rahmen verankern und für das Erreichen einer solchen ausreichend Ressourcen bereitstellen. Es bleibt die Frage offen, was dann die Mitarbeiter_innen in den einzelnen Weiterbildungseinrichtungen selbst noch bewirken können, wenn sie im Rahmen dieser Gesellschaft, so wie sie aktuell mit all ihren immanenten Ausgrenzungsmechanismen strukturiert ist, dennoch nicht untätig bleiben wollen. Was können sie tun, wenn sie – neben den grundsätzlich auf die strukturelle Ebene bezogenen Veränderungsbestrebungen, die sie dabei nicht aus dem Blick verlieren dürfen – bereits im Rahmen der gegenwärtigen Situation zu einer verbesserten Teilhabemöglichkeit von Personen beitragen wollen, die bisher nicht oder nur wenig an Weiterbildung partizipieren? Im Zusammenhang mit diesen Überlegungen wurden vielfach von verschiedenen Seiten Konzepte der sogenannten „interkulturellen Öffnung" diskutiert, die im Folgenden skizziert werden sollen. Durch die Erkenntnis, dass die im Rahmen dieser Konzepte entwickelte, recht technologisch anmutende Umsetzung von „Offenheit" nicht ausreicht, um nachhaltige Veränderungen zu bewirken, wurde der Ansatz der interkulturellen Öffnung zum Cultural Mainstreaming weiterentwickelt. Das Cultural Mainstreaming ist dabei wie das Gender Mainstreaming in gesetzlichen Richtlinien verankert und enthält damit über die einzelnen Einrichtungen und Organisationen hinauswirkende übergreifende Forderungen. Im Hinblick auf die Weiterbildungspraxis beziehen sich diese Forderungen auf alle Bereiche der institutio-

nalisierten Weiterbildung in ihrem gesamtgesellschaftlichen Kontext. Das heißt, es geht also nicht nur um bestimmte Angebotsbereiche, für die mehr migrantische Teilnehmende gewonnen werden sollen, sondern auch um Weiterbildungsgesetze, bestimmte Vorgaben, nach denen Projekte angelegt sein müssen, um Fördergelder durch die Europäische Union oder die Bundesregierung zu erhalten etc. Letztlich bleibt aber auch das Cultural Mainstreaming zunächst eine von außen und/oder vom Management in die Organisation getragene Anforderung. Sie bleibt ohne nachhaltige Wirkung, wenn sie nicht durch die Ausbildung einer rassismuskritischen Haltung der pädagogischen Professionellen im Weiterbildungsbereich begleitet wird. Ein begründetes Plädoyer für eine ebensolche Haltung wird diesen Abschnitt der Arbeit, der sich vor allem – aber nicht nur – an die in der Weiterbildungspraxis Tätigen richtet, abschließen.

VON DER INTERKULTURELLEN ÖFFNUNG...

Schon seit Beginn der 1980er Jahre verlangten Teile der Fachbasis der Migrationssozial-arbeit und einige Wissenschaftler_innen eine Öffnung der Institutionen mit dem Anspruch, die wachsende Pluralität der Gesellschaft und damit ihre Vielfalt als „Normalfall" und als Ressource anzuerkennen und nicht ausschließlich in Sonderkontexten abzuhandeln (vgl. Heinemann/Robak 2012:33). Doch erst seitdem sich mit der Jahrtausendwende auch auf politischer Ebene die Erkenntnis durchgesetzt hat, dass Deutschland ein Einwanderungsland war und ist, haben die Anstrengungen zur interkulturellen Öffnung einen erneuten Auftrieb bekommen (vgl. Gaitanides 2004:4). Konzepte der interkulturellen Öffnung werden verschiedentlich diskutiert und teilweise sogar in politischen Leitlinien, wie zum Beispiel in der „Konzeption zur Integration von Zuwanderinnen und Zuwanderern im Lande Bremen 2003 – 2007" verankert, wenn dort eine „Festschreibung der interkulturellen Öffnung als Leitungs- und Managementaufgabe und als Teil der Organisations- und Personalentwicklungsplanung" erfolgt (Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales 2004:11). In der aktuelleren Konzeption von 2007-2011 gibt es dazu noch eine Festschreibung der interkulturellen Öffnung im Leitbild der Stadt (Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales 2007:9). Während es zur Frage der „Interkulturellen Öffnung von Verwaltung und öffentlichem Dienst" bereits verschiedene Praxisansätze und Erfahrungsberichte gibt, ist das Feld der Weiterbildung diesbezüglich sowohl in der Praxis als auch aus der wissenschaftlichen Perspektive betrachtet noch nicht hinreichend erschlossen worden (vgl. Brüning 2006:26). So gibt es zwar auch im Weiterbildungsbereich zahlreiche Projekte, die in der Pra-

xis von engagierten Pädagog_innen durchgeführt werden. Eine wissenschaftliche Evaluation der Wirksamkeit einzelner Maßnahmen und Maßnahmenbündel steht allerdings in weiten Teilen noch aus (vgl. Ruhlandt 2010: 174, 179).

Der Prozess der interkulturellen Öffnung wird in den meisten der dazu vorhandenen Publikationen in Form von immer recht ähnlichen, rezeptartig anmutenden Vorschlagslisten dargestellt (vgl. Brüning/Kuwan 2002:65; Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen; Jakubeit 2006:243; Voss 2007:3; Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2010 u. a.). Auch wenn diese allein meist noch nicht ausreichend Wirkungsmacht haben, sind die dahinter stehenden Prozesse und Konzepte wichtige Sensibilisierungsinstrumente und zumindest ein erster Schritt in eine veränderte Institutionenlandschaft. Werden die verschiedenen Übersichten miteinander verglichen und zusammengefasst, lassen sich die Vorschläge für den Weiterbildungsbereich in den drei Feldern Organisation, Planung und Personal systematisieren. Aufgrund der zahlreichen bereits vorhandenen Übersichten soll an dieser Stelle keine neue Checkliste erstellt werden, sondern lediglich einige besondere Punkte beispielhaft hervorgehoben werden, die durch die befragten Frauen genannt wurden oder mir zusätzlich zu den bereits vorhandenen Listen wichtig erscheinen.

Organisation

Die VHS – ein Videoverleih? Zum Image von Weiterbildung

Die wichtige Rolle von Printmedien, in denen die Weiterbildungseinrichtungen sich darstellen, ist in vielen unterschiedlichen Facetten beschrieben worden. Neben der Ansprache von Personen mit nicht-deutscher Erstsprache durch mehrsprachiges Informationsmaterial wird auch immer wieder darauf hingewiesen, dass Personen, die nicht dem Bild eines „Standard-Deutschen“ entsprechen, auf den Layouts der Weiterbildungsprogrammhefte mit berücksichtigt werden müssen. Dies nicht nur, wenn es darum geht, für Deutschkurse zu werben, sondern auch, wenn es beispielsweise um eine Führungskräftefortbildung, einen Pilateskurs oder einen Bildungsurlaub für HTML-Programmierung geht. Die Interviewpartnerin Alex hebt zudem das in ihrer Wahrnehmung recht unattraktive Image von Weiterbildung hervor und beschreibt als Beispiel die eintönige Gestaltung eines Volkshochschulprogramms, an welches sie sich in dem Moment des Interviews erinnert.

ALEX: „Genau. Weil dieses Volkshochschulbuch weiß und dann VHS, jemand der das nicht kennt VHS, der denkt dann hier äh, das ist irgendwie so Videoverleih.“ (A- Z. 358-359)

Sind die Print- und Kommunikationsmedien in ihrer Konzeption auf die Heterogenität der Migrationsgesellschaft eingestellt, müssen darüber hinaus die Zugangswege zu den Adressat_innen erweitert werden, um auch diejenigen zu erreichen, die von diesen Medien bisher noch nicht erreicht werden.

Aufsuchende Bildungsarbeit

Wenn es nun darum geht, Personen zu erreichen und mit Informationen zu versorgen, die bisher noch nicht in Kontakt mit erwachsenenpädagogischen Institutionen sind und eher zu den benachteiligten Gruppen der Gesellschaft gehören, wird von „aufsuchender Bildungsarbeit" gesprochen. Grotlüschen betont: „Interesse entsteht selbst bestimmt – aber nicht von selbst" (GROTLÜSCHEN 2010:289). Um Interesse zu ermöglichen, müssen auch die dazu notwendigen Rahmenbedingungen gegeben sein. Zum Beispiel müssen Personen zunächst erst einmal wissen, welche Weiterbildungsangebote es gibt und welche Inhalte für sie interessant sein könnten. Personen, die nicht über die gängigen Kommunikationswege erreicht werden, müssen in ihren jeweiligen Lebenswelten „aufgesucht" werden. So können zum Beispiel Mütter von Kleinkindern direkt im Kindergarten durch die Erzieher_innen mit Informationsmaterial versorgt werden (vgl. A-Z.: 473–477). Durch die geringe Transparenz der deutschen Weiterbildungslandschaft ist es zudem insbesondere für Personen, die nicht im deutschen Bildungssystem sozialisiert wurden, von Bedeutung, Weiterbildungsberatungsangebote in Anspruch nehmen zu können.

Ein weiterer Weg Personen zu erreichen, die sich nicht durch die Kommunikationskanäle der jeweiligen Weiterbildungseinrichtung angesprochen fühlen, ist die Kooperation mit Migrant_innenselbstorganisationen.

Kooperationen – Zusammenarbeit mit Migrant_innenselbstorganisationen (MSO)

Kocaman u. a. (2010), die in einer Studie die Potenziale von Migrant_innenselbstorganisationen (MSO) herausgearbeitet und dabei Organisationsstrukturen, Tätigkeitsfelder sowie Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen untersucht haben, betonen: „Frauen-MSOs könnten im Rahmen der interkulturellen Öffnungsprozesse Partner_innen auf Augenhöhe sein, die eine Auseinandersetzung mit Fachleuten mit und ohne migrantischen Hintergrund ermöglichen" (KOCAMAN/LATORRE PALLARES/ZITZELSBERGER 2010:12). MSO sind Zusammenschlüsse von Personen, die sich einer bestimmten migrantischen Gemeinschaft zugehörig fühlen. Ihre Ziele sind meist politisch, kulturell oder sozial. In jedem Fall geht es aber um ein implizites Empowerment, einen Raum, in dem Selbstvergewisserungs- und Selbstermächtigungsprozesse stattfinden. Ob diese sich

darin äußern, dass Raum für die Pflege eigener kultureller Rituale gegeben wird, um Sprachen, Traditionen und gemeinsame Ideen zu leben und vor allem einer bestimmten Form von Gemeinschaft Platz gegeben wird, die soziale Netzwerke stärkt, oder ob aktiv auch politische Ziele verfolgt werden, für die sich Einzelne durch das Zusammenschließen zu einer Gruppe eine stärkere Stimme erhoffen, ist dabei sehr unterschiedlich. Kocaman u.a (ebd.) beschreiben MSO als „(…)Strategie zum Self-Empowerment innerhalb dominanter Systeme – Mehrheitsgesellschaft und Migranten-Community – (…)" (KOCAMAN/LATORRE PALLARES/ZITZELSBERGER 2010:2).

Schutzräume schaffen

Nach den Ergebnissen von Kocaman u. a. funktioniert dieses Empowerment über verschiedene Ebenen, wobei vor allem die bedürfnisgerechte Vermittlung von Wissen in einem Schutzraum, in dem eine stärkende Gemeinschaft hergestellt wird, von ihnen hervorgehoben wird. Auf der einen Seite erscheint es fragwürdig, einen „Extra-Raum" für Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund zu schaffen, in dem diese sich in einem freieren Rahmen äußern, austauschen und empowern können. Verfestigt eine solche Trennung nicht genau die Differenzlinien, die eigentlich abgeschafft werden sollten? Auf der anderen Seite wird es durch die Schaffung eines solchen Raums, in dem sich bestimmte minorisierte Gruppen unter Abwesenheit von Personen der Mehrheitsgesellschaft treffen können, ermöglicht, dass sich Angehörige dieser Gruppen zumindest für kurze Zeit dominanter Sprecher_innenrollen entziehen können. Diese Art Raum ist vergleichbar mit den in den 1970er Jahren geschaffenen Frauenräumen und Frauenbuchhandlungen, in denen sozial als weiblich konstruierte Personen sich abgrenzen konnten von denjenigen, die als männlich konstruiert wurden und die damit in der dominanten Sprecherposition waren (vgl. Faulstich-Wieland 2011:844ff). Diese Räume dienten damals wie heute als Selbstbehauptungsorte, in denen Frauen Kraft sammeln und sich gegenseitig für den Widerstand stärken konnten. So kann es auch für Persons of Color und andere minorisierte Gruppen hilfreich sein, sich in solchen Räumen zusammenzufinden. Kocaman et al. können als Ergebnis ihrer Studie die Inhalte der Frauen-MSOs folgendermaßen beschreiben:

„Die Arbeit der Frauen-MSOs enthält mehrere Elemente: Zunächst werden Fachwissen, Sprachkenntnisse und Kompetenzen vermittelt. Diese tragen dazu bei, dass die Migrantinnen Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein entwickeln und ihre Angst und Unsicherheit im Umgang mit Vertreterinnen und Vertretern von Institutionen der Mehrheitsgesellschaft überwinden. Verstärkt wird diese Selbstsicherheit durch die Sicherheit, die die Gemein-

schaft von Frauen vermittelt, die die gleichen Benachteiligungserfahrungen teilen und die diese Benachteiligung überwinden möchten. Diese Gemeinschaft motiviert die Frauen, die Bildungsangebote in Anspruch zu nehmen. Die Bildungsangebote sind niedrigschwellig angelegt und orientieren sich an den geäußerten Bedarfen und den besonderen Lebensumständen der Migrantinnen. So finden Rahmenbedingungen wie die passende Uhrzeit und der passende Ort des Kurses sowie das richtige Lerntempo, die richtigen Lernhintergründe und die richtige Lernsituation eine entsprechende Beachtung.“ (Kocaman/Latorre Pallares/Zitzelsberger 2010:8)

Die hier zuletzt genannten Rahmenbedingungen des Lernens zu schaffen, die sich an den individuellen Bedürfnislagen der Adressat_innen orientieren, stellt bei der Heterogenität der zu erreichenden Zielgruppen eine besondere Herausforderung dar. Diese Lehr-Lernbedingungen beziehen sich auf das Feld der Planung, auf welches nachfolgend genauer eingegangen wird.

Planung

Neue Formen des Lernvermittelns

Vor allem für Analphabet_innen und/oder schwache Zweitsprachler_innen müssen noch weiter und konkreter auf sie zugeschnittene Formen des Lernvermittelns gefunden werden und zwar insbesondere solche, die weniger schriftbasiert sind. Die Interviewpartnerin Tamy erzählt zum Beispiel, wie sie in Nigeria das Kochen gelernt hat.

TAMY: I go school for this. The Firma was very big. By experience you be in the kitchen. Someone will be there. Show you how to do this. How to do this… And now I know it very very well (T-Z: 261-263).

Tamy beschreibt hier eine Form von Modelllernen, welches ganz ohne Schriftsprache auskommt. Dieses ist im Rahmen der Vermittlung zunächst einmal vermutlich häufig sehr viel aufwändiger und langwieriger. Es bleibt aber dennoch eine Alternative zum Lernen aus Büchern und Arbeitsblättern, wie es sonst häufig im Rahmen von Weiterbildung üblich ist. Ähnlich ist es auch bei Josepha, die in einer Kochschule eine Fortbildung zur Küchenhilfe macht. Sie muss dort zwar schreiben, doch sind die Anforderungen an das Schreiben sehr niedrig, so dass sie den Kurs bewältigen kann.

Neue Zeitstrukturen

Überproportional viele Migrant_innen arbeiten in Industriebetrieben, im verarbeitenden Gewerbe und üben schlecht bezahlte, einfache Tätigkeiten aus (vgl. Bundesagentur für Arbeit 2006:5). Diese Arbeitsformen erfordern häufig

Schichtdienste und einen hohen Einsatz der eigenen Körperkraft. Gerade für diese Gruppen müssen spezielle Angebote geschaffen werden, die Weiterbildung während der Arbeitszeit möglich machen oder die so flexibel gestaltet sind, dass sowohl vormittags als auch nachmittags beziehungsweise abends an dem gleichen Modul teilgenommen werden kann. Sonst lässt sich eine kontinuierliche Teilnahme an Angeboten für diejenigen, die im Schichtdienst tätig sind, nicht realisieren.

ALEX: „Nee. Aufgrund vom Schichtdienst. Weil man hat einmal Früh- einmal Spätschicht, und es gibt gar keine Möglichkeit, dann würde ich alle zwei Wochen fehlen. ___ Man verpasst so viel und deswegen ist man so eingeschränkt." (Alex, Z.215-217)

Ein weiteres Kriterium, welches durch die Befragten explizit genannt wurde, ist die gewünschte Nähe von Weiterbildung zum Arbeitsmarkt.

Weiterbildungsteilnehmer_in im Praktikum

Deeke (2011) stellt fest, dass vor allem gering qualifizierte Arbeitslose mit nichtdeutscher Erstsprache in vielen Fällen nach dem Besuch eines Weiterbildungskurses keine Erwerbstätigkeit aufnehmen. Erfolgsbedingung, um hier Abhilfe zu schaffen, wäre wohl vielmehr eine Verknüpfung der Vermittlung berufsbezogener Deutschkenntnisse mit ergänzenden Hilfen zur beruflichen Qualifizierung (vgl. Deeke 2011:108). Aus diesem Grund arbeiten zum Beispiel die vom Europäischen Sozialfonds und dem Bundesministerium für Migration und Flüchtlinge (ESF-BAMF) geförderten berufsbezogenen Deutschkurse mit einer Kombination von Deutschunterricht, Bewerbungstraining und Praktikum. Die sogenannten „Integrationskurse", die gegenwärtig vor allem als reine Deutschkurse ohne Anschluss- und Übergangsmöglichkeiten in den Arbeitsmarkt oder andere Bereiche der Gesellschaft konzipiert sind, verfehlen – wie bereits zuvor ausgeführt – ihr Ziel, eine verbesserte Teilhabe in der Gesellschaft zu ermöglichen. Sie müssten daher mit weiterführenden Kursen, in denen sich auch Erstsprachler_innen befinden, oder mit Praktika verbunden werden, so dass die erworbenen Deutschkenntnisse unmittelbar außerhalb des eigenen engen Sozialbereichs angewandt werden könnten.

Karolina hebt im Interview die Verwertungsaspekte von Weiterbildung besonders hervor und macht deutlich, dass eine Verknüpfung von Weiterbildungsteilnahme und einem Berufspraktikum, ähnlich wie auch die Berufsausbildungen in Deutschland konzipiert sind, sowohl eine erhöhte Teilnahme als auch eine erhöhte Verwertbarkeit der Inhalte ermöglichen würde. Über die Praktika wird aus ihrer Sicht der Berufseinstieg vereinfacht und die Einschätzung der eigenen

Kompetenzen, Fähigkeiten und Bedarfe bezüglich des Berufslebens – gerade für diejenigen Personen, die schon lange nicht mehr in regulärer Erwerbstätigkeit sind – verbessert.

KAROLINA: „Dass man das dann auch im Lebenslauf schreiben kann. Oder dass man schon, die Möglichkeit hat. Wenn man schon, wenn man z. B. was weiß was ich, die letzten zehn Jahre drei Kinder groß gezogen hat, dass man dann auch die Möglichkeit bekommt, im Betrieb zu arbeiten. So zu gucken, wie das jetzt läuft so. Es geht ja jetzt nicht um das Geld, was man da verdient, sondern … wofür halt ein Praktikum nötig ist. Dass man …"
I: „Informationen sammeln"
KAROLINA: „Genau. Information und guckt: Ist das meine Richtung? Will ich das wirklich?" (K-Z: 937-945)

Personal

Bezogen auf die letzte wichtige Ebene Personal wurde vor allem die vertrauensbildende Rolle von (Beratungs-)Personal hervorgehoben, das die gleiche Erstsprache spricht, beziehungsweise allgemein von Personal, über das sich die Teilnehmenden als zugehörig identifizieren können. Dieser Punkt ist bereits umfassend dargestellt worden und soll daher an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Auf die Notwendigkeit einer rassismuskritischen Grundhaltung des pädagogischen Personals wird im Folgenden noch genauer eingegangen. Doch zunächst soll im Folgenden kurz skizziert werden, inwiefern das Cultural Mainstreaming als Weiterentwicklung der Konzepte interkultureller Öffnung begriffen werden kann.

… ZUM CULTURAL MAINSTREAMING…

Anders als das Diversity Management sind die Konzepte des Gender und Cultural Mainstreaming nicht als Unternehmensstrategien gedacht worden, sondern politisch und gesetzlich verankerte Ansätze für Verwaltung und Institutionen. Das Gender Mainstreaming wurde 1997 im Amsterdamer Vertrag verankert und gilt seitdem für alle Mitgliedstaaten als verbindliches Prinzip (vgl. Blickhäuser/Bargen 2006:13). Es ist eine Strategie der Europäischen Union (EU) zur Verwirklichung der Chancengleichheit für Frauen und Männer in Institutionen, Organisationen und Politik (vgl. Blickhäuser/Bargen 2006:13). Das Cultural Mainstreaming ist im Gegensatz dazu noch ein recht neu diskutierter Begriff. Er lehnt sich an die Strategie des Gender Mainstreaming an und soll genau wie die-

se als Querschnittsaufgabe in Institutionen und Politik verstanden werden. Gesetzliche Grundlagen sind unter anderem die Antirassismusrichtlinie[1] der EU (Der Rat der Europäischen Union 24.03.11) sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (Deutscher Bundestag 28.03.11), welches 2006 in Deutschland verabschiedet wurde. Ebenso wie „gender" richtet sich „cultural" oder „ethnic" nicht auf eine biologische Disposition, sondern auf die soziale Konstruktion ethnischer Gruppen sowie deren Chancen als Angehörige von ethnischen Minderheiten im Einwanderungsland (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:47). Ziel ist die Sicherung gleicher Teilhabechancen. Im Zusammenhang mit Cultural Mainstreaming werden zwei wesentliche Ansätze diskutiert. Dies ist auf der einen Seite der Ansatz, der Cultural Mainstreaming als einen alle Ebenen umfassenden Gesamtprozess definiert. Dabei geht es auch um die Ebenen, die außerhalb der Weiterbildungseinrichtung liegen, wie die arbeitsmarktpolitische, betriebliche und bildungsinstitutionelle Ebene. Auf der anderen Seite ist es der Ansatz des Cultural Mainstreamings als Prüfkriterium, welches – meist in Form von Checklisten, wie sie auch für die interkulturellen Öffnungsprozesse genutzt werden – im Rahmen von Qualitätsmanagementprozessen abgearbeitet werden kann (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2006:48). Genau wie beim Gender Mainstreaming findet auch die Umsetzung des Cultural Mainstreamings in Institutionen, Verwaltung und Organisationen im Top-Down-Verfahren statt. Damit bedarf es einer Hierarchie und kann nur wenig dazu beitragen, Einstellungen von Personen tiefgreifend zu ändern (vgl. Schnier 2007:18f). Genau diese Einstellungen und Haltungen müssen aber ein Teil des Veränderungsprozesses sein, wenn er nachhaltig – und über die Abarbeitung von ja durchaus hilfreichen Checklisten hinaus – wirken soll.

1 Richtlinie 2000/43/EG zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft.

...ZU EINER KRITISCH-REFLEXIVEN HALTUNG ALS NOTWENDIGEN TEIL PÄDAGOGISCHER PROFESSIONALITÄT IN DER MIGRATIONSGESELLSCHAFT

Eine der zentralen Aufgaben der in der Weiterbildungsforschung und -praxis Tätigen ist also die Arbeit an Haltungen. Erst wenn die Haltungen, die hinter Konzepten wie der interkulturellen Öffnung oder dem Cultural Mainstreaming stehen, ein fester Bestandteil der professionellen Einstellung der in der Migrationsgesellschaft für Bildungsarbeit verantwortlichen Personen werden, ist es möglich, über die reine rezeptartige Anwendung von Checklisten hinauszugehen und wirkliche Veränderungen anzustoßen. Doch was genau ist hinter einer kritisch-reflexiven Haltung zu verstehen? Ich möchte sie angelehnt an Elverich, Kalpaka und Reindlmeier (2006) folgendermaßen definieren:

> „Eine kritisch-reflexive pädagogische Haltung in der Migrationsgesellschaft ist von der Vision einer gerechteren Verteilung von Zugangschancen und Ressourcen als Grundlage der pädagogischen Arbeit getragen. Sie arbeitet auf der Basis eines kritischen Rassismusbegriffs und eines dynamischen Kulturbegriffs, hinterfragt den herrschaftssichernden Pseudo-Paternalismus und ist sich des Spannungsfelds von Stabilisierung und Veränderung bewusst, innerhalb dessen sich pädagogische Arbeit bewegt."

Ein kritischer Rassismusbegriff grenzt sich von einem Rassismusverständnis ab, welches Rassismus primär als Einstellungsproblem begreift und auf dessen Grundlage Bildungsarbeit auf die Veränderung individueller Einstellungen abzielt. Ein kritisches Verständnis von Rassismus umfasst das Wissen darum, wie dieser in Diskursen und Praxen der Gesellschaft strukturell und institutionell verankert ist und wirkt. Rassismuskritik umfasst somit auch Denk- und Handlungsweisen, die aus einem Bewusstsein über rassistische Strukturen heraus darauf abzielen, den rassistischen Konsens zu stören und aufzubrechen (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006:14, 16). Ein dynamischer Kulturbegriff beinhaltet, dass Kultur als ein Orientierungssystem verstanden wird, das veränderbar ist und einem permanenten Wandel unterliegt, so dass sie per se als eine widersprüchliche Kategorie anzusehen ist. Ein solches Kulturverständnis widersetzt sich der Ansicht, individuelle Handlungen seien kulturell determiniert, und tritt so einer Kulturalisierung sozialer Konflikte entgegen (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006:15). Es wirkt also der Gefahr entgegen, durch die Konstruktion von „Kulturen" und Zugehörigkeiten zu diesen Kulturen Gruppenidentitäten zu erzeugen, auf die Personen dann unreflektiert festgelegt werden. So betonen auch Aram und Fischer, dass das Ziel einer Gleichbehandlung sich nur erreichen

ließe, wenn der der vorherrschenden Gesellschaftsordnung unterliegende Mechanismus der Konstituierung und Hierarchisierung von Differenzen stets mit reflektiert würde (vgl. Aram/Fischer 2007:2).

Zu dieser Form der Reflexion gehört weiterhin eine Haltung, die vom „Pseudo-Paternalismus" (AG Sprache 2012:3) wegkommt und sich ernsthaft mit den Bildungsbedürfnissen der Personen auseinandersetzt, für die Angebote gemacht werden. In ihrem Beitrag, der Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung thematisiert, formuliert die AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik[2]:

„Erwachsenenbildung als Raum, in dem jederzeit ein „Nein" der pädagogischen Gegenüber möglich ist, wäre eine wirksame Konzeption, um unzulässige pädagogische Macht zu verhindern, um Dominanzverhältnisse zu schwächen, die die Beschränkung des Willens und der Freiheit des und der Einzelnen unter der Vorgabe, dies diene dem Wohl der Anderen, zu legitimieren suchen" (AG Sprache 2012:4).

Das Spannungsfeld pädagogischer Arbeit entsteht dadurch, dass Bildungsarbeit einerseits durch Interventionen zur Stabilisierung der herrschenden Diskurse beiträgt, indem zum Beispiel Fest- und Zuschreibungen übernommen werden müssen, um bestimmte Personen ansprechen zu können (beispielsweise durch die Konzeption eines Empowerment-Workshops für „Mädchen mit Migrationshintergrund"), und anderseits zu einer Veränderung dieser beitragen kann, indem herrschende Diskurse irritiert, minorisierte Sprecher_innenpositionen gestärkt und gesellschaftskritische Haltungen verbreitet werden.

Wichtig ist es an dieser Stelle zu betonen, dass es nicht darum geht, diese eben erläuterte kritisch-reflexive Haltung ausschließlich dann zu aktualisieren, wenn es zum Beispiel um die Entwicklung eines Angebots geht, das sich gezielt mit den Themen der Migrationsgesellschaft auseinandersetzt. Vielmehr sollte sie ein allgegenwärtiger Teil erwachsenenpädagogischen Handelns sein, unabhängig von Lerninhalten und Zielgruppen. Mecheril und Thomas-Olalde stellen fest: „Interkulturelle Erwachsenenbildung ist somit kein Zusatz, keine Randpro-

2 Mitglieder der AG: Susanne Arens, Inci Dirim, Marion Döll, Magdalena Knappik, Paul Mecheril, Claus Melter, Elisabeth Romaner, Birgit Springits, Nadja Thoma, Oscar Thomas-Olalde.

grammatik, sondern vielmehr Teil allgemeiner Erwachsenenbildung[3] in der Migrationsgesellschaft“ (Mecheril/Thomas-Olalde 2011:72).

Elverich, Kalpaka und Reindlmeier (2006) haben einen hilfreichen Fragenkatalog erstellt, der bei der Analyse von als interkulturell benannter Praxis unterstützen kann, wenn Unsicherheit darüber besteht, inwiefern die eigenen Angebote der eben beschriebenen Haltung entsprechen. Er soll hier in Auszügen vorgestellt werden:

„Welches Kultur- und Rassismusverständnis liegt den Ansätzen jeweils zugrunde?
Werden die eigenen theoretischen Zugänge und Begrifflichkeiten offen gelegt?
Enthalten die Ansätze eine gesellschaftsverändernde Perspektive?
Welche Effekte und Konsequenzen des Handelns sind in der Praxis zu beobachten und welche Spuren hinterlässt diese Arbeit? Welche davon sind erwünscht und welche nicht?
Inwieweit werden unintendierte Effekte produziert, die zur Stabilisierung von Herrschaftsverhältnissen beitragen?
Gibt es Möglichkeiten, unintendierten Effekten entgegen zu wirken? Was wird dabei bewusst in Kauf genommen?“ (Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006:12)

An dieser Stelle lässt sich zwar nicht ganz abschließend sagen, wie eine „gute“ kritisch-reflexive Haltung für eine Bildungsarbeit aussehen muss, damit auch diejenigen in der Gesellschaft zu mehr Teilhabe kommen, die sich bisher nicht als zugehörig wahrnehmen können. Dennoch hoffe ich, über diese Ausführungen zumindest einen gedanklichen Horizont aufgezeigt zu haben, der ein eigenes Weiterdenken und immer wieder neu Ausprobieren möglich macht.

Es bleibt bei allem Bemühen gesellschaftliche Realität, dass es immer Personen geben wird, die durch die pädagogische, soziale und politische Arbeit nicht erreicht werden können und auch von strukturellen Veränderungen nicht oder nur wenig profitieren. Doch wenn letztlich die Idee einer vollkommen gerechten Welt immer eine Vision bleiben muss, inwiefern lohnt es sich überhaupt, Kraft und Energie in diese Art von Arbeit zu investieren, die sich oft wie Don Quijotes berühmter Kampf gegen die Windmühle(n) anfühlt? Spivak beantwortet diese Zweifel mit einem Gleichnis. Sie vergleicht das immerwährende Ringen in dem gesellschaftlichen Spannungs- und Kräftefeld, welches nie von einer Seite endgültig gewonnen werden kann, mit dem Putzen der Zähne, das uns letztlich auch nicht vor der eigenen Sterblichkeit schützt:

---

3 Dieses Plädoyer ließe sich genauso für die berufliche, kulturelle und politische Erwachsenenbildung formulieren.

„[…] when we actually brush our teeth, or clean ourselves everyday, or take exercise, we don't think of it as fighting a loosing battle against mortality, but, in fact, all of these efforts are doomed to failure because we are going to die.“ (Spivak/Harasym 1990:105)

Trotzdem putzen wir sie jeden Tag aufs Neue und glauben an die Sinnhaftigkeit unseres Tuns. Energien in die Idee einer gerechteren Welt zu investieren, um auf lange Sicht Veränderungen möglich zu machen, bleibt damit eine, die individuell und subjektiv sinnvoll sein kann. Jede einzelne Person, die durch diese Form von kritisch-reflektierter pädagogischer Arbeit in eine Position kommt, die sie handlungssicherer und stärker macht, so dass der Weg bereitet ist, die eigene gesellschaftliche Teilhabe zu erhöhen, ist ein Erfolg dieser Form pädagogischer Arbeit.

Schlussreflexionen

„Der Sinn von Politik ist Freiheit“
(Hannah Arendt)

Zu Beginn und im Laufe dieser Arbeit sind verschiedene Fragen aufgeworfen worden: Wer sind die deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund und warum nehmen sie (nicht) an Weiterbildung teil? Warum verlassen so viele von denen, die durch die Integrationskurse erreicht wurden – und sich somit bereits in den Weiterbildungseinrichtungen befinden – diese nach Abschluss der Kurse wieder, anstatt weitere Weiterbildungsangebote zu nutzen, und wohin gehen sie? Welche Gründe haben diejenigen, die in der Weiterbildungsinstitution bleiben oder auch ganz unabhängig von Integrationskursen aktiv Weiterbildungsangebote nutzen, dafür, eben dieses zu tun? In welchem Rahmen und in welchem Spannungsfeld bewegt sich der Verantwortungsbereich von Weiterbildungseinrichtungen? Inwiefern ist es beispielsweise möglich, durch Weiterbildungsangebote Benachteiligungen auszugleichen, deren Ursachen nicht allein in fehlenden Qualifikationen liegen, sondern vielmehr durch in der Gesellschaft strukturell verankerten Rassismus begründet sind? Wie lässt sich das Weiterbildungsfeld eingrenzen und welche Rolle spielt die Haltung der pädagogischen Professionellen?

Im Zuge des Projekts war es möglich, sich verschiedenen Antworten hierzu anzunähern. Dazu wurde zunächst die Gruppe der deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund als eine definiert, die zwar grundsätzlich sehr heterogen ist, aber ihre Gemeinsamkeit darin findet, dass sie alle ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben und ihnen durch die Mehrheitsgesellschaft aufgrund ihres Sprachvermögens im Deutschen und/oder ihres Phänotyps ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Einzelne Frauen der so definierten Gruppe wurden zu ihren Weiterbildungsbegründungen befragt, so dass empirisches Material entstand, aus dem heraus die Annäherung an die Antworten er-

folgen konnte. Als theoretische Hintergrundfolie, mit der bei der Analyse des Materials auf die Erzählungen der Interviewpartnerinnen geschaut werden konnte, erwiesen sich sowohl die soziologischen Instrumente Pierre Bourdieus als auch Konzepte der Postcolonial Theories als äußerst fruchtbar. Mit Bourdieus Konzept der symbolischen Herrschaft konnten unerkannt wirkende Ausschlussmechanismen im Weiterbildungssystem sichtbar gemacht werden. Im Zusammenhang mit der Analyse symbolischer Herrschaft wurden mit der postkolonialen Brille in einem zweiten Schritt vor allem die unsichtbaren Machtmechanismen epistemischer Gewalt, die Auswirkungen von verweigertem Zuhören sowie die intersektional zu betrachtenden Differenzlinien von ökonomischem und sozialem Status sowie gender und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit betrachtet. Weiterhin konnte gezeigt werden, wie die Fragen von Weiterbildungsteilnahme als Teil der eigenen Einstellung und der eigenen Lebensziele in den Habitus einfließen und wie der Habitus selbst zudem durch Nicht-Zugehörigkeitsdiskurse beeinflusst wird. Mit dem Feldkonzept Bourdieus konnte in einem weiteren Schritt die hohe Relevanz der Kenntnis des Weiterbildungsfeldes aufgezeigt und in ihrem Einfluss, den sie auf Weiterbildungsentscheidungen hat, transparent gemacht werden. Mit der von Bourdieu ausgearbeiteten Kapitaltheorie ist schließlich untersucht worden, wie sich die Verfügbarkeit des ökonomischen, sozialen, kulturellen und symbolischen Kapitals im Zusammenhang mit der Weiterbildungsteilnahme der Befragten auswirkt. Mit den postkolonialen Ansätzen wurden diese Kapitalien um die Kapitalformen „Zugehörigkeit“ und „staatsbürgerliches Handlungskapital“ ergänzt.

Im Rahmen der Auswertung des empirischen Materials konnten vier Begründungsdimensionen als die zentralen markiert werden, wobei sich alle um die Schlüsseldimension der *Zugehörigkeit* in Beziehung setzen lassen. Letztere schließt sowohl die wahrgenommene als auch die zugeschriebene Zugehörigkeit zur Gesellschaft mit ein. Nehmen Personen sich als legitim zugehöriger Teil der Gesellschaft wahr, haben sie ein gesteigertes Interesse daran, ihre eigene Teilhabe an dieser zu erhöhen und aktiv an Weiterbildung teilzuhaben. Dieses Zugehörigkeitsgefühl kann sich vor allem bei Akademikerinnen auch darauf beziehen, dass sie sich selbst als anerkannter und legitimer Teil eines transnationalen Netzwerks wahrnehmen. Es muss sich also nicht in jedem Fall auf die Zughörigkeit zur deutschen Gesellschaft beziehen.

Die zweite zentrale Dimension ist eine, die sich auf die Verfügbarkeit von *staatsbürgerlichem Handlungskapital* bezieht. Diese Art von Handlungskapital bezieht sich auf bürgerliche, soziale und politische Rechte, wie zum Beispiel: Das Recht, sich in Deutschland aufzuhalten, zu arbeiten, vor Diskriminierung geschützt zu sein, Unterstützung bei der Kinderbetreuung zu erhalten, aber auch

das Recht, politisch mitbestimmen zu dürfen und sich somit mit der eigenen Stimme als anerkannter Teil der Gesellschaft wahrnehmen zu können. Verfügen Personen über diese Art von Kapital, verfügen sie gleichzeitig über mehr Planungssicherheit und damit mehr Handlungsspielraum, innerhalb dessen sie Weiterbildungsentscheidungen treffen können. Vor allem ein ungesicherter Aufenthalt und eine verweigerte Arbeitserlaubnis sind so existenziell verunsichernd, dass eine Weiterbildungsteilnahme nicht naheliegend scheint.

Die dritte Dimension bezieht sich auf die *Rolle von Sprachkompetenzen im Deutschen, formaler Bildung und die Kenntnis des Weiterbildungsfeldes*. Sichere Schriftsprachkompetenzen in der deutschen Sprache sind für viele Weiterbildungsangebote eine Voraussetzung. Mehrsprachige Angebote sind eher selten. Gleichzeitig haben vor allem diejenigen, die erst als Erwachsene nach Deutschland migriert sind, genau an dieser Stelle häufig Defizite, so dass sie sich eine Teilnahme nicht zutrauen. Formale Bildungs- und Berufsabschlüsse wirken sich – abhängig von ihrer staatlichen Anerkennung – auf Weiterbildung aus. Nur dann, wenn ein hochwertiger Bildungs- oder Berufsabschluss auch als solcher Anerkennung findet, hat dies positiven Einfluss auf den Wunsch an Weiterbildung teilzunehmen. Nicht anerkannte Abschlüsse bewirken eher das Gegenteil. Staatliche Institutionen, die niedrigschwellig Zugänge zu Weiterbildung ermöglichen können, informierte soziale Netzwerke, Weiterbildungsanbieter, die Angebote in der jeweiligen Erstsprache vorhalten, sowie das Erreichen und Fördern von Personen durch eine aufsuchende und prozessbegleitende Weiterbildungsberatung erweitern die Feldkenntnis, öffnen damit Wege in Weiterbildungsangebote und machen eine Teilnahme wahrscheinlicher.

Die letzte recht umfassende Dimension der sogenannten *migrationsunspezifischen Begründungen,* die von den Interviewpartnerinnen genannt wurden, umfasst im Kern die Bereiche: Interesse am Thema, die Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildungsinhalten auf persönlicher und beruflicher Ebene sowie die Einschränkungen, die vor allem auf Frauen in der Mutterrolle zukommen, wenn sie in Familienkonstellationen leben, in denen sie für die Betreuung der Kinder die Hauptverantwortung übernehmen. Das Eruieren von Weiterbildungsinhalten, die auf die Bedürfnisse vor allem derjenigen ausgerichtet sind, die bisher noch nicht an den Angeboten des lebensbegleitenden Lernens teilnehmen, erfordert Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen und eine erhöhte Aufmerksamkeit für die Stimmen eben dieser Nichtteilnehmer_innen. Verwertungsmöglichkeiten von Weiterbildung müssen transparenter werden und die Kinderbetreuung muss in einem verlässlichen Umfang auch während der Bildungszeiten gewährleistet werden, um eine Teilnahme zu begünstigen.

Alle vier hier beschriebenen Dimensionen wirken ineinander und können nicht unabhängig voneinander betrachtet werden, wenn es um das Verstehen von Weiterbildungsteilnahme geht. Die Dimensionen bewegen sich sowohl auf der Ebene von *gesellschaftlich wirkmächtigen Diskursen* (Zugehörigkeit), *politischen Entscheidungen* (staatsbürgerliches Handlungskapital), der Ebene von *konkret durch die Weiterbildungseinrichtungen zu organisierende Infrastruktur und Angebotsgestaltung* (mehrsprachige Angebote, Weiterbildungsberatung, Kinderbetreuung) als auch auf der *persönlichen* Ebene (Interesse am Thema, Verwertungsmöglichkeiten für persönliche und berufliche Ziele u. a.). Wie im Hinblick auf die Praxisimplikationen herausgearbeitet wurde, erscheint es als zentral wichtiges Moment pädagogischer Professionalität, sich auf jeder dieser Ebenen mit einer kritisch-reflexiven Haltung zu bewegen, die in rassismuskritischer Weise Kulturalisierungen entgegenwirkt und sich dabei der eigenen Grenzen bewusst bleibt.

Das Feld der unterschiedlichen Begründungs- und Handlungsebenen im Kontext der Weiterbildungsteilnahme von deutschen Frauen mit einem sogenannten Migrationshintergrund ist mit Hilfe der Interviewpartnerinnen im Rahmen dieses Forschungsprojekts in einem ersten Schritt explorativ aufgeschlüsselt worden. Um noch genauere Erkenntnisse über Weiterbildungsbedarfe und Handlungsmöglichkeiten auf den Ebenen von Politik und Organisationen zu erlangen, ist weitere Forschung, die an dieser Stelle anknüpft und die einzelnen Ebenen noch tiefgehender untersucht, dringend notwendig.

Tatsächlich sind die Fragen, deren Beantwortung noch aussteht und die im Schnittpunkt von Weiterbildung und Migration eine hohe Relevanz haben, zahlreich. Ich möchte an dieser Stelle einige Desiderate beispielhaft nennen:

- Wie ist es möglich, differenziert mit der heterogenen Gruppe der Personen mit einem sogenannten Migrationshintergrund umzugehen, ohne die Kategorie des Migrationshintergrunds zu sehr zu verfestigen und gleichzeitig ohne die Folgen, die aus der Zuschreibung eines solchen entstehen, unberücksichtigt zu lassen?
- Wie muss ein statistisches Erhebungsinstrument aussehen, das diese Differenzierung sinnvoll und praktikabel berücksichtigt?
- Wie können Weiterbildungsangebote gestaltet werden, die in Form und Ansprache diese Differenziertheit berücksichtigen?
- Wie kann durch Weiterbildungsangebote der Prozess vereinfacht werden, der es möglich macht, im Herkunftsland erworbene schulische und berufliche Qualifikationen auch auf dem deutschen Arbeitsmarkt anerkennen zu lassen?

- Wie lassen sich Weiterbildungsbedarfe der Personen erheben, die bisher nicht an Weiterbildung teilnehmen und so die damit zusammenhängenden Möglichkeiten für sich auch nicht ausschöpfen?
- Wie groß sind die mit Weiterbildung zusammenhängenden Möglichkeiten tatsächlich und für wen kann es auch durchaus legitim sinnvoller sein, nicht an Weiterbildung teilzunehmen?
- Welche Art von flexiblen Modul- und Zeitkonzepten ist sinnvoll und praktikabel, um auch Personen, die im Schichtdienst arbeiten und/oder Kinder betreuen müssen, über reine Deutschkursangebote hinaus, in Weiterbildungsprozesse einzubinden?
- Wie ist es möglich, die Idee einer kritisch-reflexiven Haltung als Teil pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft verstärkter in die Ausbildung von in der Erwachsenenbildung tätigen, planenden und lehrenden Pädagog_innen einzubringen? Wie lässt sich eine solche Haltung „unterrichten“?
- u.v.m.

Ich möchte an dieser Stelle das oben aufgeführte Zitat von Hannah Arendt „Der Sinn von Politik ist Freiheit“ auf die Weiterbildung übertragen und als Kern all dieser Einzelfragen die folgende zentrale Leitfrage formulieren:

> Wenn das Ziel von Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft die Freiheit der einzelnen Subjekte in der Gesellschaft ist – was, inwiefern und wie kann sie dann dazu beitragen, dass allen Mitgliedern der Gesellschaft die maximal umsetzbare Chancengleichheit, Handlungsfreiheit und Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglicht wird?

Eine Frage, die an dieser Stelle nicht beantwortet werden kann, zu der noch viele weitere Forschungsprojekte und vor allem gesellschaftliche Strukturveränderungen notwendig sind. Mit der vorliegenden Arbeit hoffe ich jedoch zumindest einen kleinen Beitrag zur Beantwortung dieser Frage gegeben zu haben. Das Wissen um subjektive Begründungen von Weiterbildungsteilnahme ist ein relevanter Baustein für eine teilnehmerorientierte Programm- und Angebotsplanung sowie für die Entwicklung von Ansprachemöglichkeiten, die sich an den Bedürfnissen und Lebenslagen der Adressat_innen orientieren.

Literaturverzeichnis

Abraham, Ellen/Linde, Andrea: Alphabetisierung/Grundbildung als Aufgabengebiet 2009.

AG Sprache, Bildung und Rassismuskritik.: Paternalismus als migrationsgesellschaftliches Herrschaftsverhältnis in der Erwachsenenbildung. In: Die Gaste 2012, H. 21. http://www.diegaste.de/gaste/diegaste-sayi2110almanca.html vom 03.05.2012.

Ahmed, Aischa: „Na ja, irgendwie hat man das ja gesehen". Passing in Deutschland – Überlegungen zu Repräsentation und Differenz. In: Eggers, Maureen M. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. überarb. Aufl. Münster 2009, S. 270-282.

Ammon, Ulrich: Dialekt, soziale Ungleichheit und Schule. 2. Aufl. Weinheim 1973.

Andresen, Sabine u.a. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010.

Angermüller, Johannes/Bellina, Leonie: Poststrukturalismus und Postkolonialismus: Jacques Derridas „Grammatologie" sowie Gilles Deleuzes und Félix Guattaris „Tausend Plateaus". In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 27-37.

Aram, Elisabet/Fischer, Astrid: Mainstreaming…ist mehr als Quotenregelung. Gender und Cultural Mainstreaming als Querschnittsthema der Kompetenzagenturen. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT im DLR) (Hrsg.): Kompetenzagenturen erreichen – halten – stärken. Gender und Cultural Mainstreaming und ihre Umsetzung im Case Management. (Praxishilfen). Berlin 2007, S. 1-2.

Arendt, Hannah/Ludz, Ursula: Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlaß. 2. Aufl. München [u.a.] 2005 [2003].

Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. 1. Aufl. Münster 2011.

Astheimer, Sven: Migrationshintergrund? Nein, Danke! Die Redaktion von Beruf und Chance hat ihre Kandidaten für das Unwort 2012 vorgestellt und die User haben abgestimmt. Das Ergebnis ist eindeutig – und viele weitere Unwörter sind hinzugekommen. In: FAZ. 2013. http://www.faz.net/aktuell/beruf-chance/unwort-2012-migrationshintergrund-nein-danke-12013319.html. vom 08.01.2013.

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. (Einführung Erziehungswissenschaft). 5., erg. Aufl. Darmstadt 2007.

Auswärtiges Amt: Lernen und Arbeiten. Zulassung zum deutschen Arbeitsmarkt. http://www.auswaertiges-amt.de/DE/EinreiseUndAufenthalt/LernenUndArbeiten/ArbeiteninD_node.html vom 07.03.2013.

Auswärtiges Amt. Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte 1966. http://www.auswaertiges-amt.de/cae/servlet/contentblob/360806/publicationFile/3618/ vom 07.03.13.

Bade, Klaus J.: Europa in Bewegung. Migration vom späten 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Broschierte, durchgesehene Sonderausg. München 2002.

Baquero Torres, Patricia: Kultur und Geschlecht in der interkulturellen Pädagogik. Eine postkoloniale Re-Lektüre. Frankfurt am Main 2009.

Baquero Torres, Patricia: Postkoloniale Pädagogik. Ansätze zu einer interdependenten Betrachtung von Differenz. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 315-326.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. (DIE spezial). Bielefeld 2004.

Barz, Heiner/Tippelt, Rudolf: Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland – Praxishandbuch Milieumarketing ; inkl. CD-ROM Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. (DIE spezial). 2. Aufl. Bielefeld 2007.

Battaglia, Santina: Interaktive Konstruktion von Fremdheit. Alltagskommunikation von Menschen binationaler Abstammung. In: Journal für Psychologie, 3. Jg. 1995, H. 3, S. 16-23.

Battaglia, Santina: Die Repräsentation des Anderen im Alltagsgespräch: Akte der natio-ethno-kulturellen Belangung in Kontexten prekärer Zugehörigkeiten. In: IDA-NRW/Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf 2007, S. 181-201.

BAUMERT, Jürgen/NEUBRAND, Michael (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Rev. Nachdr. der Erstausg. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001.

Beratungszentrum für Migranten und Migrantinnen (Hrsg.): Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung von Erwachsenenbildungseinrichtungen. http://www.migrant.at/Empfehlungen.pdf. vom 26.08.2013

Bex Lempert, Lora: Asking Questions of the Data: Memo Writing in the Grounded Theory Tradition. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE handbook of grounded theory. Reprinted. Los Angeles, Calif. 2008, S. 245-264.

Bezirksamt Hamburg- Mitte: Hamburg Welcome Center. http://welcome.hamburg.de/ueber-uns/ vom 14.09.2012.

Bilger, Frauke: Migranten und Migrantinnen – eine weitgehende unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report, 29. Jg. 2006, H. 2, S. 21-31.

Bilger, Frauke: Wie misst man Weiterbildung? Vorgehen am Beispiel des Berichtssystems Weiterbildung. In: Feller, Gisela (Hrsg.): Weiterbildungsmonitoring ganz öffentlich. Entwicklungen, Ergebnisse und Instrumente lebenslangen Lernens. Bielefeld 2006.

Bilger, Frauke: (Weiter-)Bildungsbeteiligung funktionaler Analphabet/inn/en. Gemeinsame Analyse der Daten des Adult Education Survey (AES) und der leo. – Level-One Studie 2010. In: Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten leo. – Level-One Studie. (Alphabetisierung und Grundbildung, Bd. 10). Münster, Westf. 2012, S. 254-275.

Bilger, Frauke: Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2012 Trendbericht. Bonn 2013.

Bilger, Frauke/Hartmann, Josef: Weiterbildung von Personen mit Migrationshintergrund. In: Rosenbladt, Berhard von/Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. (DIE spezial). 1. Aufl. Bielefeld 2011, S. 97-101.

Blickhäuser, Angelika/Bargen, Henning von: Mehr Qualität durch Gender-Kompetenz. Ein Wegweiser für Training und Beratung im Gender Mainstreaming. Königstein/Taunus 2006.

Blumer, Herbert: Symbolic interactionism. Perspective and method. [Nachdr.]. Berkeley, Calif. 2009; [1969].

Böcker, Anna/Goel, Urmila/Heft, Kathleen: „Integration“. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje L. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2010, S. 304-310.

Bonna, Franziska/Nienkemper, Barbara: Kursleitende, die keine Lernstandsdiagnostik durchführen – gibt es die noch? Zum Professionalisierungsbedarf von Volkshochschulkursleitenden in der Alphabetisierung am Beispiel des

Einsatzes von Lernstandsdiagnostik. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT im DLR) (Hrsg.): Lernprozesse in Alphabetisierung und Grundbildung Erwachsener. Diagnostik, Vermittlung, Professionalisierung. (Bd. 2). 1. Aufl. Bielefeld 2011, S. 127-148.

Bolder, Axel/Hendrich, Wolfgang: Fremde Bildungswelten. Alternative Strategien lebenslangen Lernens. Opladen 2000.

Bourdieu, Pierre u.a.: Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. 1. Aufl. Stuttgart 1971.

Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen 1983, S. 183-198.

Bourdieu, Pierre: Das Elend der Welt. Gekürzte Studienausg., 2. Aufl. Konstanz 2005.

Bourdieu, Pierre/Beister, Hella (Hrsg.): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2. erw. und überarb. Aufl. Wien 2005.

Bourdieu, Pierre/Bolder, Jürgen: Die männliche Herrschaft. 4. [Nachdr.]. Frankfurt am Main 2006.

Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd: Sozialer Raum und „Klassen“. 2 Vorlesungen. Frankfurt am Main 1985.

Bourdieu, Pierre/Schwibs, Bernd: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main 2007.

Bourdieu, Pierre/Steinrücke, Margareta: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Nachdr. der Erstaufl. von 1992. Hamburg 2005.

Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc J. D./Beister, Hella: Reflexive Anthropologie. Bd. 1793. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2006.

Bourdieu, Pierre/Yacine-Titouh, Tassadit/Pfeuffer, Andreas: Algerische Skizzen. 1. Aufl. Berlin 2010.

Bremer, Helmut: Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. (Bildungssoziologische Beiträge). Weinheim 2007.

Bremer, Helmut: Berufliche und politische Bildung: Nicht die Integration ist begründungsbedürftig, sondern die Desintegration! In: Möller, Svenja et al. (Hrsg.): Die Bildung der Erwachsenen. Perspektiven und Utopien; für Peter Faulstich zum 65. Geburtstag. 1. Aufl. Weinheim 2011, S. 89-97.

Broden, Anne/Mecheril, Paul: Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. Düsseldorf 2007.

Brüning, Gerhild: Weiterbildung von Migrantinnen und Migranten – eine Leerstelle der Integration. In: Deutsch als Zweitsprache 2002, H. 1, S. 18-26.

Brüning, Gerhild: Weiterbildung für Migrantinnen und Migranten – Tradition ohne Nachhaltigkeit. In: Report, 29. Jg. 2006, H. 2.

Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (Hrsg.): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld 2002.

Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE handbook of grounded theory. Reprinted. Los Angeles, Calif. 2008.

Bundesagentur für Arbeit: Integration von Migranten. Nürnberg 2006. http://statistik.arbeitsagentur.de/Statischer-Content/Arbeitsmarktberichte/Berichte-Broschueren/Arbeitsmarkt/Generische-Publikationen/Integration-Migranten-2006.pdf. vom 31.07.2013.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.): Integration von Studierenden mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen – Bestandsaufnahme und Vernetzung. Workshop-Dokumentation. Nürnberg 2011. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/broschuere-integration-studierende-hochschule.pdf?__blob=publicationFile vom 14.12.2012.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Bericht zur Integrationskursgeschäftsstatistik für das erste Quartal 2012. Auswertungsstand: 02.07.2012. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/Statistiken/2012-quartal1_integrationskurs geschaeftsstatistik_bund.pdf?__blob=publicationFile vom 08.03.2013.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge/Europäischer Sozialfonds für Deutschland: Berufsbezogene Förderung Deutsch als Zweitsprache des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen des Europäischen Sozialfonds (ESF-BAMF-Programm). Pädagogisches Konzept. Nürnberg 2011. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/ESF/01_Grundlagen/paedkonz-daz-esf-bamf.pdf?__blob=publicationFile vom 04.11.12.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: Gesamtfragenkatalog zum Test Leben in Deutschland 2013. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Einbuergerungstest/gesamtfragenkatalog-lebenin deutschland.pdf?__blob=publicationFile vom 25.08.2013.

Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung 2003.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Staatsangehörigkeitsgesetz. StAG 1913. http://www.gesetze-im-internet.de/rustag/BJNR 005830913.html vom 08.03.2013.

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Gesetz über den Aufenthalt, die Erwerbstätigkeit und die Integration von Ausländern im Bundesgebiet. AufenthG 2004. http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/aufenthg_2004/gesamt.pdf

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz: Gesetz über die Angelegenheiten der Vertriebenen und Flüchtlinge. BVFG 1953. http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bvfg/gesamt.pdf

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz. Gesetz zur Verbesserung der Feststellung und Anerkennung im Ausland erworbener Berufsqualifikationen. In: Bundesgesetzblatt 2011. www.anerkennung-in-deutschland.de. vom 27.08.2012.

Bundesministerium des Innern: Vorläufige Anwendungshinweise des Bundesministeriums des Innern zum Staatsangehörigkeitsgesetz in der Fassung des Gesetzes zur Umsetzung aufenthalts- und asylrechtlicher Richtlinien der Europäischen Union vom 10.08.2007 (BGBI. I S. 1970). http://www.info4alien.de/einbuergerung/gesetze/vah.htm. vom 08.03.2013.

Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtling im Auftrag der Bundesregierung, Migrationsbericht 2010. Berlin, Nürnberg 2012.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. (Bildung in Deutschland, Bd. 2006). Bielefeld 2006.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Verbesserung der beruflichen Integrationschancen von benachteiligten Jugendlichen und jungen Erwachsenen durch Netzwerkbildung. Bonn, Berlin 2006. http://www.bmbf.de/pub/band_IId_bqf_programm.pdf. vom 09.06.2009.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2008a. Bonn, Berlin 2008.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I. 1. Aufl. Autorengruppe „Bildungsberichterstattung“. Bielefeld 2008b.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2009. http://www.bmbf.de/pub/bbb_09.pdf. vom 21.04.2009.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Zukunft des Bildungswesens im Kontext der demografischen Entwicklung. Bielefeld 2010.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2011. http://www.bmbf.de/pub/bbb_2011.pdf. vom 11.05.2012.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Anerkennung in Deutschland. Akademische/Schulische Anerkennung. 2012a http://www.anerkennung-in-deutschland.de vom 27.02.2012.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Berufsbildungsbericht 2012. 2012b http://www.bmbf.de/pub/bbb_2012.pdf. vom 11.05.2012.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld, Frankfurt am Main 2012c.

Bundesministerium für Bildung und Forschung: Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. http://www.deutscherqualifikationsrahmen.de/de/aktuelles/der-deutsche-qualifikationsrahmen-f%C3%BCr-lebenslanges_hgnieuyd.html?s=laSDGdBNTMbpROzuUM vom 22.08.2013.

Bundesverband Alphabetisierung e.V.: Verband/Infos/Aktuelles/Presse/Kampagne/Shop/Service/Projekte. http://www.alphabetisierung.de/verband/der-verein.html vom 25.10.12.

Bundeszentrale für politische Bildung: Bevölkerung mit Migrationshintergrund I 2012. http://www.bpb.de/nachschlagen/zahlen-und-fakten/soziale-situation-in-deutschland/61646/migrationshintergrund-i. vom 08.01.2013.

Castro Varela, Maria d. M.: Unzeitgemäße Utopien. Migrantinnen zwischen Selbsterfindung und gelehrter Hoffnung. Bielefeld 2007.

Castro Varela, María d. M.: „Was heißt hier Integration“: Integrationsdiskurse und Integrationsregime. In: Sozialreferat/Stelle für interkulturelle Arbeit (Hrsg.): Fachtagung „Alle anders – alle gleich?“ 2008, S. 77-87.

Castro Varela, María d. M./Dhawan, Nikita: Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Münster 2003, S. 270-290.

Castro Varela, María d. M./Dhawan, Nikita: Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung. Bielefeld 2005.

Castro Varela, María d. M./Dhawan, Nikita: Mission Impossible: Postkoloniale Theorie im deutschsprachigen Raum? In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld 2010, S. 303-329.

Castro Varela, María d. M./Mecheril, Paul: Anerkennung als erziehungswissenschaftliche Referenz? Herrschaftskritische und identitätsskeptische Anmerkungen. In: Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hrsg.): Anerkennung. Paderborn 2010.

Castro Varela, María d. M./Mecheril, Paul: Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010, S. 23-53.

Council of Europe: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, Language Policy Unit Strasbourg 2001 http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf vom 22.04.2014

Corbin, Juliet M./Strauss, Anselm L.: Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory. 3. ed. Los Angeles, Calif. 2008.

Crenshaw, Kimberlé: Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscriminiation Doctrine. In: University of Chicago Legal Forum 1989, S. 139-167.

Dean, Jasmin: Person/People of Colo(u)r. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutscher Sprache : ein kritisches Nachschlagewerk. 1. Aufl. Münster 2011, S. 597-607.

Decker, Oliver/Kiess, Johannes/Brähler, Elmar: Die Mitte im Umbruch. Rechtsextreme Einstellungen in Deutschland 2012. http://www.fes-gegen-rechtsextremismus.de/pdf_12/mitte-im-umbruch_www.pdf. vom 08.03.2012.

Deeke, Axel: Berufsbezogene Sprachförderung und berufliche Weiterbildung von Arbeitslosen mit Migrationshintergrund – eine Verbleibst- und Wirkungsanalyse. http://www.kibb.de/cps/rde/xbcr/SID-75BD2096-83982AB8/kibb/a12_voevz_agbfn_9_deeke_1.pdf vom 7.12.12.

Der Rat der Europäischen Union: Richtlinie 2000/43/EG zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32000L0043:de:HTML vom 24.03.11.

Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales (Hrsg.): Konzeption zur Integration von Zuwanderern und Zuwanderinnen im Lande Bremen 2003 – 2007. Grundsätze, Leitlinien und Handlungsempfehlungen für die bremische Integrationspolitik. Referat Zuwandererangelegenheiten und Integrationspolitik. Bremen. 2004.

Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales (Hrsg.): Konzeption zur Integration von Zuwanderern und Zuwanderinnen im Lande Bremen 2007 – 2011. Grundsätze, Leitlinien und Handlungsempfehlungen für die bremische Integrationspolitik. Referat Zuwandererangelegenheiten und Integrationspolitik. Bremen. 2007.

Die Senatorin für Bildung und Wissenschaft.Weiterbildungsgesetz. BremWBG Bremen 1996.

Deutscher Bildungsrat: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bad Godesberg 1970.

Deutscher Bundestag: Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz. AGG. http://www.gesetze-im-internet.de/agg/BJNR189710006.html. vom 28.03.11.

Dewey, John: Search for the Public. The public and its problems (1927). In: Hickman, Larry A./Thomas, M. A. (Hrsg.): The Essential Dewey. Pragmatism, Education, Democracy. Bloomington, Indiana 1998.

Dewey, John: Interest and effort in education. [Whitefish, Mont.] 2007 [1913].

DGB Bildungswerk e.V.: Prekäre Beschäftigung: Die Unordnung am Arbeitsmarkt trifft sehr stark Zuwanderer. http://www.migration-online.de/beitrag.html?id=8163 vom 04.01.2013.

Dhawan, Nikita: Can the Subaltern Speak German? And Other Risky Questions. Migrant Hybridism versus Subalternity. http://translate.eipcp.net/strands/03/dhawan-strands01en. vom 08.10.2010.

Dirim, İnci: „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so." Zur Frage des (Neo)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Mecheril, Paul (Hrsg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster, München [u.a.] 2010, S. 91-112.

Druckrey, Petra: Qualitätsstandards für Verfahren zur Kompetenzfeststellung im Übergang Schule-Beruf. Bonn und Moers 2007. http://www.kompetenzen-foerdern.de/imbse_qualitaetsstandard.pdf vom 25.08.2013

El-Tayeb, Fatima: Begrenzte Horizonte. Queer Identity in der Festung Europa. In: Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Münster 2003, S. 129-145.

El-Tayeb, Fatima: European others. Queering ethnicity in postnational Europe. Minneapolis 2011.

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 2006.

Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin: Spurensicherung durch Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 2006, S. 9-24.

Englmann, Bettina/Müller, Martina: Brain Waste. Die Anerkennung von ausländischen Qualifikationen in Deutschland. Augsburg 2007 vom 25.3.08.

Europäischer Rat. Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2000. http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2000:180:0022:0026:de:PDF

Europäischer Rat. Konsolidierte Fassung des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft. In: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften 2002. http://eur-lex.europa.eu/de/treaties/dat/12002E/pdf/12002E_DE.pdf

Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens: Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission Finanzierung Lebenslangen Lernens. Der Weg in die Zukunft 2004.

Fanon, Frantz/Sartre, Jean-Paul/König, Traugott: Die Verdammten dieser Erde. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main 2005.

Faulstich, Peter: Arbeitsorientierte Erwachsenenbildung. 1. Aufl. Frankfurt am Main 1981.

Faulstich, Peter: Jenseits der „Lernenden Organisation“: Menschliches Lernen als Entwicklungsimpuls der Weiterbildung. In: Dollhausen, Karin/Rein, Ekkehard N. (Hrsg.): Bildungseinrichtungen als lernende Organisationen? Befunde aus der Weiterbildung. (Springer-11776 /Dig. Serial]). Wiesbaden 2007.

Faulstich, Peter/Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung. 3. aktualisierte Auflage. Weinheim, München 2008.

Faulstich-Wieland, Hannelore: Frauenbildung/Gender Mainstreaming. In: Tippelt, Rudolf/Hippel, Aiga von (Hrsg.): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. 5., durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2011, S. 841-854.

Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg 2008.

Fend, Helmut/Berger, Fred/Grob, Urs: LifE – Lebensläufe ins frühe Erwachsenenalter. Ausgewählte Ergebnisse bisheriger Befragungen. Universitäten Potsdam, Zürich und Konstanz. http://www.uni-potsdam.de/life-studie/index.php?id=14 vom 19.07.13.

Fischer, Veronika: Zuwanderung und Migration. (Report, Bd. 29.2006,2). Bielefeld 2006.

Fischer, Veronika: Erwachsenenbildung im Migrationskontext. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO). Weinheim und Basel 2012, S. 1-35. http://www.erzwissonline.de/# vom 30.10.12.

Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/Stimm-Armingeon, Birgit: Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 20). 3. Aufl. Schwalbach/Ts. 2007.

Foucault, Michel: Archäologie des Wissens. Frankfurt am Main 1981.

Frank, Michael C.: Diskurs, Diskontinuität und historisches Apriori. Michel Foucaults „Die Ordnung der Dinge“, „Archäologie des Wissens“ und „Die Ordnung des Diskurses“. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 39-50.

Frey, Regina: Gender-Aspekte in der betrieblichen Weiterbildung. Berlin 2011.

Frick, Joachim R./Lohmann, Henning: Data Documentation 52. Biography and Life History Data in the German Socio Economic Panel (SOEP, v26, 1984-2009). Berlin 2010.

Friebel, Harry: Bildungsbeteiligung. Chancen und Risiken; eine Längsschnittstudie über Bildungs- und Weiterbildungskarrieren in der „Moderne“. (Schriftenreihe der Hochschule für Wirtschaft und Politik, Hamburg, Bd. 4). Opladen 2000.

Gaitanides, Stefan: „Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste“ – Visionen und Stolpersteine. In: Rommelspacher, Birgit (Hrsg.): Die offene Stadt. Interkulturalität und Pluralität in Verwaltungen und sozialen Diensten. Dokumentation der Fachtagung vom 23.09.2004. Berlin 2004. S. 4-18.

Glaboniat, Manuela: Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen ; Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, kommunikative Mittel ; Niveau A1 – A2, B1 – B2, C1 – C2. [Nachdr.]. Berlin 2010.

Glaser, Barney/Tarozzi, Massimiliano: Vierzig Jahre nach „The Discovery“: Grounded Theory weltweit1. In: Mey, G. N./Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden 2011, S. 53-67.

Glaser, Barney G./Strauss, Anselm L.: The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research. 4. paperback printing. New Brunswick 2009.

Goel, Urmila: Für eine nachhaltige Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland. Wider die (Re-)Produktion ungleicher Machtverhältnisse und Privilegien. In: WiSo Diskurs 2009, September, S. 99-113. http://library.fes.de/pdf-files/wiso/06661.pdf. vom 17.10.2012.

Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. (Internationale Hochschulschriften). Münster 1994.

Gogolin, Ingrid: Sprachenvielfalt – Ein verschenkter Reichtum. http://www.migration-online.de/beitrag._aWQ9MTUwNA_.html. vom 22.07.2011.

Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. (UTB Erziehungswissenschaft, Bd. 8246). Opladen 2006.

Gogolin, Ingrid/Lange, Imke: Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden 2011, S. 107-126.

Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2., durchges. und erw. Aufl. Wiesbaden 2007.

Granato, Mona: Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.): Integration durch Qualifikation. Chancengleichheit für Migrantinnen und Migranten in der beruflichen Bildung 2003, S. 29-48.

Grotlüschen, Anke: Widerständiges Lernen im Web--virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. (Internationale Hochschulschriften, Bd. 417). 1. Aufl. Münster, New York 2003.

Grotlüschen, Anke: Dreifache Selektivität durch Flexibilisierung des Lernens? In: Wiesner, Gisela/Zeuner, Christine/Forneck, Hermann J. (Hrsg.): Teilhabe an der Erwachsenenbildung und gesellschaftliche Modernisierung. Dokumentation der Jahrestagung 2005 der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Baltmannsweiler 2006, S. 107-122.

Grotlüschen, Anke: Erneuerung der Interessetheorie. Die Genese von Interesse an Erwachsenen- und Weiterbildung. 1. Aufl. Wiesbaden 2010.

Grotlüschen, Anke/Krämer, Judith: Vom Vergessen der Einflüsse: Vermeintliche Selbstbestimmung bei der Interessegenese. In: Rohs, Matthias/Schmidt, Bernhard (Hrsg.): bildungsforschung.org 2009, S. 17-39. http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/84. vom 07.03.2013.

Grotlüschen, Anke/Kubsch, Eva: Interesseträgheit in der kaufmännischen Aufstiegsfortbildung. In: Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online 2010, H. 19, S. 1–23. http://www.bwpat.de/content/uploads/media/grotlueschen_kubsch_bwpat19.pdf vom 23.07.13.

Grotlüschen, Anke/Riekmann, Wibke: leo. – Level-One Studie. Literalität von Erwachsenen auf den unteren Kompetenzniveaus. Hamburg 2011.

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación: Repräsentation, Subalternität und postkoloniale Kritik. In: Steyerl, Hito (Hrsg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. 1. Aufl. Münster 2003, S. 17-37.

Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación: Postkolonialismus: Subjektivität, Rassismus und Geschlecht. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage. Wiesbaden 2010, S. 274-282.

Gutknecht, Rainer: Studie: Hoffnungsvolle Zeichen differenzierter Migrationsmilieus. In: International Business Times, 2008. Jg. 2008. http://de.ibtimes.com/articles/20081210/migration-deutschland.htm vom 21.01.13.

Ha, Kien N.: Postkoloniale Kritik und Migration – eine Annäherung. In: Ha, Kien N. (Hrsg.): Re-, Visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland. 1. Aufl. Münster 2007, S. 41-54.

Ha, Kien N.: Macht(t)raum(a) Berlin – Deutschland als Kolonialgesellschaft. In: Eggers, Maureen M. (Hrsg.): Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland. 2. überarb. Aufl. Münster 2009, S. 105-117.

Habermann, Friederike: Mehrwert, Fetischismus, Hegomonie: Karl Marx' „Kapital“ und Antonia Gramscis „Gefängnishefte“. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 17-26.

Hall, Stuart: The West and the Rest: discourse and power. In: Hall, Stuart (Hrsg.): Formations of modernity. Reprinted. Cambridge 1992, S. 275–295.

Hall, Stuart: Rassismus und kulturelle Identität. 5. Aufl. Hamburg 2012.

Hamburger, Franz: Von der Gastarbeiterbetreuung zur Reflexiven Interkulturalität. In: iza-Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1999, 3-4, S. 33 ff. http://www.tik-iaf-berlin.de/pages/HauptSeiten/TextSeiten/Hamburger_Gastarbeiter.html. vom 30.10.08.

Han, Petrus: Soziologie der Migration. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven; 20 Tabellen. 3. Aufl. Stuttgart 2010.

Heinemann, Alisha M. B./Robak, Steffi: Interkulturelle Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO). Weinheim und Basel 2012, S. 1-54. http://www.erzwissonline.de/# vom 11.10.2012.

Heublein, Ulrich/Spangenberg, Heike/Sommer, Dieter: Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002. Hannover 2003. http://www.bmbf.de/pub/ursachen_des_studienabbruchs.pdf. vom 07.09.12.

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster 1994.

HIS Hochschul-Informations-System GmbH: Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn, Berlin 2010.

Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt am Main, New York 1993.

Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte. 1. Aufl., [Nachdr.]. Frankfurt am Main 1994.

Hormel, Ulrike: Diskriminierung in der Einwanderungsgesellschaft. Begründungsprobleme pädagogischer Strategien und Konzepte. 1. Aufl. Wiesbaden 2007.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert: Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. 1. Aufl. Wiesbaden 2004.

Hornscheidt, Antje: Sprachliche Kategorisierungen als Grundlage und Problem des Redens über Interdependenzen. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. 1. Aufl. s.l. 2007, S. 65-106.

Hradil, Stefan/Schiener, Jürgen: Soziale Ungleichheit in Deutschland. 8. Aufl., Nachdr. Wiesbaden 2005.

Institute for Art Education: Glossar: Visual Studies. http://iae.zhdk.ch/iae/deutsch/glossar/visual-studies/ vom 10.02.12.

Jakubeit, Gudrun: Interkulturelle Öffnung von Organisationen oder: Wie lassen sich Ansätze aus der Organisationsentwicklung und des Managements von Veränderungen für interkulturelle Kompetenz von Organisationen nutzen? In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 35). 2. Aufl. Schwalbach/Ts. 2006.

Kerner, Ina: Verhält sich intersektional zu lokal wie postkolonial zu global? Zur Relation von postkolonialen Studien und Intersektionalitätsforschung. In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld 2010, S. 237-258.

Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli: Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse"/ Ethnizität. In: Transit – Europäische Revue 2005, H. 29.

Kocaman, Iva/Latorre Pallares, Patricia/Zitzelsberger, Olga: Selbstorganisationen von Migrantinnen. Potenziale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: MAGAZIN erwachsenenbildung.at 2010, H. 10, S. 2-15.

Krais, Beate: Soziologie als teilnehmende Objektivierung der sozialen Welt: Pierre Bourdieu. In: Moebius, Stephan/Peter, Lothar (Hrsg.): Französische Soziologie der Gegenwart. (UTB, Bd. 2571). Konstanz 2004, S. 171-210.

Krais, Beate/Gebauer, Gunter: Habitus. (Einsichten). 2. Aufl. Bielefeld 2008.

Kristen, Cornelia/Granato, Nadia: Bildungsinvestionen in Migrantenfamilien. In: Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien (IMIS) (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung Grundfragen und Problembereiche 2004, S. 123–142.

Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung VII. Erste Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in den alten und neuen Bundesländern. Bonn 1999. http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem.pdf. vom 03.03.2011.

Kuwan, Helmut: Berichtssystem Weiterbildung IX. Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Bonn, Berlin 2006. http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_neun.pdf. vom 03.03.2011.

Kuwan, Helmut/Seidel, Sabine: Weiterbildungsbarrieren und Teilnahmemotive. In: Rosenbladt, Berhard von/Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. (DIE spezial). 1. Aufl. Bielefeld 2011, S. 159-172.

Lange-Vester, Andrea/Teiwes-Kügler, Christel: Soziale Ungleichheiten und Konfliktlinien im studentischen Feld. Empirische Ergebnisse zu Studierendenmilieus in den Sozialwissenschaften. In: Engler, Steffanie/Krais, Beate (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim 2004, S. 159-188.

Lösch, Bettina/Thimmel, Andreas: Einleitung. In: Lösch, Bettina (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts 2010, S. 7-10.

Lösing, Felix: Nachrichten aus dem 'Herz der Finsternis'. Rassismus im 'Spiegel'. In: Hentges, Gudrun (Hrsg.): Sprache – Macht – Rassismus. Berlin 2014, S. 97-125

Ludwig, Joachim (Hrsg.): Lernen und Lernberatung. Alphabetisierung als Herausforderung für die Erwachsenendidaktik. Bielefeld 2012.

Marshall, Thomas H./Bottomore, Thomas B.: Citizenship and social class. London [etc.] 1996.

Mauger, Gerard: Über symbolische Gewalt. In: Colliot-Thélène, Catherine (Hrsg.): Pierre Bourdieu: deutsch-französische Perspektiven. (Suhrkamp-Taschenbuch Wissenschaft, Bd. 1752). 1. Aufl. Frankfurt am Main 2005, S. 208-230.

Mecheril, Paul: Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen. – einige Überlegungen (auch) im Hinblick auf Möglichkeiten der psychotherapeutischen Auseinandersetzung. In: Attia, Iman (Hrsg.): Multikulturelle Gesellschaft – monokulturelle Psychologie? Antisemitismus und Rassismus in der psychosozialen Arbeit. Tübingen 1995, S. 99-111.

Mecheril, Paul: Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. (Interkulturelle Bildungsforschung, Bd. 13). Münster 2003.

Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. (Beltz-Studium Erziehung und Bildung). Weinheim 2004.

Mecheril, Paul: „Was heißt hier eigentlich Identität?“. In: Sozialreferat/Stelle für interkulturelle Arbeit (Hrsg.): Fachtagung Alle anders – alle gleich? 2008, S. 65–75. http://www.muenchen.info/soz/pub/pdf/266_alle_anders.pdf. vom 18.01.2013.

Mecheril, Paul: Die Ordnung des erziehungswissenschaftlichen Diskurses in der Migrationsgesellschaft. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010, S. 54-76.

Mecheril, Paul: Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Andresen, Sabine et al. (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim 2010, S. 7-22.

Mecheril, Paul: Anerkennung statt Integration. Für einen Wechsel der regulativen Bezugsgröße. In: Die Gaste 2011, H. 18 vom 03.04.2012.

Mecheril, Paul: Wirklichkeit schaffen: Integration als Dispositiv. In: APuZ 2011, H. 43, S. 49–54. vom 06.03.2012.

Mecheril, Paul/Melter, Claus: Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 13-22.

Mecheril, Paul/Rose, Nadine: Qualitative Migrationsforschung – Standortbestimmungen zwischen Politik, Reflexion und (Selbst-)Kritik. In: Ackermann, Friedhelm et al. (Hrsg.): Qualitatives Forschen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2012, S. 115–134. http://emedien.sub.uni-hamburg.de/han/SpringerEbooks/download.springer.com/static/pdf/203/chp%253A10.1007%252F978-3-531-94006-9_7.pdf?auth66=1363426534_f11f1c51bcb7806c28a8752bc6709ef6&ext=.pdf. vom 01.03.2013.

Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.): Andere Deutsche. Zur Lebenssituation von Menschen multiethnischer und multikultureller Herkunft. Berlin 1994.

Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar: Erwachsenen- und Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Bodenproben zur Praxisreflexion. In: Niedermair, Gerhard (Hrsg.): Aktuelle Trends in der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Impulse, Perspektiven und Reflexionen. Linz 2011, S. 67-82.

Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. 2009.

Messerschmidt, Astrid: Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld 2010, S. 41-57.

Messerschmidt, Astrid/Pongratz, Ludwig A.: Kritische Theorie und Bildungstheorie als Grundlage der Erwachsenenbildung. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaften Online (EEO). Weinheim und Basel 2012.

Meyer, Frauke: Kompetenzzuschreibungen und Positionierungsprozesse. Eine postkoloniale Dekonstruktion im Kontext von Migration und Arbeitsmarkt. Frankfurt am Main, New York 2012.

Mies, Maria: Methodische Postulate zur Frauenforschung – dargestellt am Beispiel der Gewalt gegen Frauen. In: beiträge zur feministischen theorie und praxis: Modernisierung der Ungleichheit – weltweit, 1. Jg. 1978, H. 1, S. 41-63.

Moebius, Stephan: Pierre Bourdieu: Zur Kritik der symbolischen Gewalt. In: Moebius, Stephan/Quadflieg, Dirk (Hrsg.): Kultur Theorien der Gegenwart. Wiesbaden 2006, S. 51-66.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft: Arbeitsbuch – Kommunaler Index für Inklusion 2010. http://www.montag-stiftungen.com/kommunenundinklusion-hintergrund/ vom 28.03.2011.

Mruck, Katja/Mey, Günter: Grounded Theory and Reflexivity. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE handbook of grounded theory. Reprinted. Los Angeles, Calif. 2008, S. 515-538.

Mruck, Katja/Mey, Günter: Grounded-Theory-Methodologie: Entwicklung, Stand, Perspektiven. In: Mey, G. N./Mruck, Katja (Hrsg.): Grounded Theory Reader. Wiesbaden 2011, S. 11–47. http://emedien.sub.uni-hamburg.de/han/SpringerEbooks/link.springer.com/book/10.1007/978-3-531-93318-4/page/1. vom 01.03.2013.

Müller, Christa: Parteilichkeit und Betrofenheit: Frauenforschung als politische Praxis. In: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hrsg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3. Aufl. Wiesbaden 2010, S. 340–343. http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-531-92041-2_39.pdf. vom 29.05.2013.

Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje L. (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2010.

Nehls, Hermann: Anerkennungsgesetz für ausländische Abschlüsse 2011. http://www.denk-doch-mal.de/node/413. vom 19.07.13.

Neumann, Ursula: Probleme der Bildungsarbeit mit Flüchtlingen afrikanischer Herkunft. In: Neumann, Ursula et al. (Hrsg.): Wie offen ist der Bildungsmarkt? Rechtliche und symbolische Ausgrenzungen junger afrikanischer Flüchtlinge im Bildungs-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. (Bd. 1). Münster, New York, München, Berlin 2002, S. 11-18.

Nienkemper, Barbara/Bonna, Franziska: Pädagogische Förderdiagnostik in der Grundbildung: Ergebnisse einer qualitativen Erhebung mit funktionalen Analphabeten/-innen. In: Der pädagogische Blick, 18. Jg. 2010, H. 4, S. 212-220.

Nohl, Arnd-Michael: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn 2006.

Nuissl, Ekkehard: Editorial. In: Report, 35. Jg. 2012, H. 4, S. 7-8.

OECD Organisation for economic co-operation and development: PISA 2009 Ergebnisse: Was Schülerinnen und Schüler wissen und können Band 1. Schülerleistungen in Lesekompetenz, Mathematik und Naturwissenschaften. 1. Aufl. s.l. 2010.

O'Neil Green, Denise u.a.: Grounded Theory and Racial/Ethnic Diversity. In: Bryant, Antony/Charmaz, Kathy (Hrsg.): The SAGE handbook of grounded theory. Reprinted. Los Angeles, Calif. 2008, S. 472-492.

Öztürk, Halit: Weiterbildung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 2009, 5/2009, S. 24-30. http://www.bpb.de/files/R32I01.pdf. vom 18.03.2009.

Öztürk, Halit: Weiterbildung im Kontext heterogener Lebenswelten. In: Zeitschrift für Bildungsforschung, 1-2011 2011, H. 2, S. 151-164. http://www.vsjournals.de/index.php;do=show_article/sid=772d3b2c87821c68fcfec035960c02ea/site=zfbf/area=pad/id=9263 vom 11.10.2012.

Peters, Manuel: Zur sozialen Praxis der (Nicht-)Zugehörigkeiten. Die Bedeutung zentraler Theorien von Bourdieu und Goffman für einen Blick auf Migration, Zugehörigkeit und Interkulturelle Pädagogik. Oldenburg 2009.

Pinto, Erika: The unequal opportunity race 2010. http://www.youtube.com/watch?v=vX_Vzl-r8NY vom 15.02.2013.

PLATTFORM GEGEN RASSISMUS: Integration? Nein danke! http://www.integration-nein-danke.org/ vom 10.08.2011.

Porras-Hernández, Laura H./Salinas-Amescua, Bertha: Nonparticipation in Adult Education: From Self-Perceptions to Alternative Explanations. In: American Association for Adult and Continuing Education (Hrsg.): Adult Education Quarterly 2012, S. 311-332. http://aeq.sagepub.com/content/62/4/311.full.pdf+html vom 23.10.12.

Przyborski, Aglaja/Wohlrab-Sahr, Monika: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 2., korrigierte Aufl. München 2009.

Ramboll Management: Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse 2006. http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Veroeffentlichungen/evaluation_integrationskurse_de.pdf?__blob=publicationFile vom .09.2012.

Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra: Vorwort. In: Reuter, Julia/Karentzos, Alexandra (Hrsg.): Schlüsselwerke der Postcolonial Studies. Wiesbaden 2012, S. 9-13.

Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene: ProvIncializing Soziologie. Postkoloniale Theorien als Herausforderung. In: Reuter, Julia/Villa, Paula-Irene (Hrsg.): Postkoloniale Soziologie. Empirische Befunde, theoretische Anschlüsse, politische Intervention. Bielefeld 2010, S. 11-40.

Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Berlin 1998.

Rommelspacher, Birgit: Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts. 2009, S. 25-38.

Rosenbladt, Berhard von/Bilger, Frauke: Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland. Eckdaten zum BSW – AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung, München. München 2008.

Rosenbladt, Berhard von/Bilger, Frauke (Hrsg.): Weiterbildungsbeteiligung 2010. Trends und Analysen auf Basis des deutschen AES. (DIE spezial). 1. Aufl. Bielefeld 2011.

Roth, Maria: Generationsübergreifende Folgen von Posttraumatischer Belastungsstörung. Koblenz 2011. http://kops.ub.uni-konstanz.de/bitstream/handle/urn:nbn:de:bsz:352-142578/Diss_Roth.pdf?sequence=4 vom 08.03. 2013.

Ruhlandt, Marc: Interkulturelle Offenheit in Einrichtungen der Weiterbildung. In: Der pädagogische Blick, 18. Jg. 2010, H. 3, S. 170-180.

Said, Edward W.: Covering Islam. How the media and the experts determine how we see the rest of the world. 1. Aufl. New York 1981.

Said, Edward W.: Orientalismus. 1. Aufl. Frankfurt am Main 2009 (1978).

Schiersmann, Christine: Weiterbildungsbeteiligung – Stand der Forschung und Vergewisserung des Gegenstandes. In: Report, 30. Jg. 2007, H. 2, S. 33-43.

Schimpf, Erika J.: Alphabetisierung als Feld der Erwachsenenbildung? Professionsmethodische Überlegungen und ihre forschungsmethodischen Implikationen. In: Egloff, Birte/Grotlüschen, Anke (Hrsg.): Forschen im Feld der Alphabetisierung und Grundbildung. Ein Werkstattbuch. Münster, New York, NY, München, Berlin 2011, S. 215-224.

Schmidt, Bernhard/Tippelt, Rudolf: Bildungsberatung für Migrantinnen und Migranten. In: Report, 29. Jg. 2006, H. 2, S. 32-42.

Schnier, Victoria: Gender Mainstreaming und Diversity Management in der Organisationsentwicklung. Theoretische Hintergründe und praktische Ansätze für Institutionen der Weiterbildung. Norderstedt 2007.

Schöll, Ingrid/Robak, Steffi/Schönfeld, Wolfgang: Integration ohne Plan? Migration im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion. In: Hessische Blätter für Volksbildung, 58. Jg. 2008, H. 1, S. 3-5.

Schulenberg, Wolfgang: Ansatz und Wirksamkeit der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1957.

Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978.

Schütz, Alfred: Wissenschaftliche Interpretation und Alltagsverständnis menschlichen Handelns. In: Schütz, Alfred (Hrsg.): Gesammelte Aufsätze I. Das Problem der sozialen Wirklichkeit. Den Haag 1971, S. 3-54.

Schwingel, Markus: Pierre Bourdieu zur Einführung. (Zur Einführung, Bd. 280). 5., verb. Aufl. Hamburg 2005.

Sezer, Kamuran: Was wird unter Integration verstanden? Über diffuse Begriffe und populistische Stimmungsmacherei. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_2674.asp. vom 11.01.2013.

Sinus Sociovision: Die Mileus der Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Eine qualitative Untersuchung von Sinus Sociovision. Heidelberg 2007. http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/migranten-milieu-report-2007-pdf,property=pdf,bereich=bmfsfj, sprache=de,rwb=true.pdf. vom 15.03.201.

Skeggs, Beverley: Context and Background: Pierre Bourdieu's analysis of class, gender and sexuality. In: Adkins, Lisa/Skeggs, Beverley/Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Feminism after Bourdieu. Oxford 2004, S. 19-33.

Spivak, Gayatri C.: A critique of postcolonial reason. Toward a history of the vanishing present. 4. print. Cambridge, Mass., London 1999.

Spivak, Gayatri C. u.a. (Hrsg.): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien 2008.

Spivak, Gayatri C.: Die Macht der Geschichte. Subalternität, hegemoniales Sprechen und die Unmöglichkeit von Allianzen. In: Frauensolidarität 2008, H. 104, S. 26-27.

Spivak, Gayatri C./Harasym, Sarah: The post-colonial critic. Interviews, strategies, dialogues. New York, NY 1990.

Sprung, Annette: Man lernt nie aus? MigrantInnen in der Weiterbildung am Beispiel Österreichs. http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungs forschung/article/view/100. vom 23.04.2009.

Sprung, Annette: Zwischen Diskriminierung und Anerkennung. Weiterbildung in der Migrationsgesellschaft. Münster 2011.

Sprung, Annette: Migration bewegt die Weiterbildung (?) Entwicklung, Trends und Perspektiven in Wissenschaft und Praxis. In: Report 2012, H. 4, S. 11-20.

Steyerl, Hito: Die Gegenwart der Subalternen. In: Spivak, Gayatri C. et al. (Hrsg.): Can the subaltern speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation. Wien 2008, S. 7-16.

Straub, Jürgen: Verstehen, Kritik, Anerkennung. Das Eigene und das Fremde in der Erkenntnisbildung interpretativer Wissenschaften. (Essener kulturwissenschaftliche Vorträge, Bd. 4). Göttingen 1999.

Strauss, Anselm/Corbin, Juliet: Grounded theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim 1996.

Strübing, Jörg: Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Wiesbaden 2008.

Strzelewicz, Willy/Raapke, Hans-Dietrich/Schulenberg, Wolfgang: Bildung und gesellschaftliches Bewusstsein. Eine mehrstufige soziolog. Untersuchung in Westdeutschland ; [mit] 36 Tab. Gekürzte Taschenbuch-Ausg. Stuttgart 1966.

Terkessidis, Mark: Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld 2004.

Thompson, John B.: Einführung. In: Bourdieu, Pierre/Beister, Hella (Hrsg.): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. 2., erw. und überarb. Aufl. Wien 2005, S. 1-35.

Thurn, Valentin: Taste the Waste. Köln 2011.

Thurn, Valentin/Kreutzberger, Stefan: Die Essensvernichter. Warum die Hälfte aller Lebensmittel im Müll landet und wer dafür verantwortlich ist. 1. Aufl. Köln 2011.

Tietgens, Hans: Warum kommen wenig Industriearbeiter in die Volkshochschule? In: Schulenberg, Wolfgang (Hrsg.): Erwachsenenbildung. Darmstadt 1978, S. 98ff.

Tippelt, Rudolf: Weiterbildung, Lebensstil und soziale Lage in einer Metropole. Studie zu Weiterbildungsverhalten und -interessen der Münchner Bevölkerung. 1. Aufl. Bielefeld 2003.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Milieumarketing implementieren. (Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland / DIE. Rudolf Tippelt. Bd. 3). Deutsches Institut für Erwachsenenbildung. Bielefeld 2008.

Torres Mendes, Cristina: Lebensbedingungen von geflüchteten Frauen in Hamburg. In: EQUAL – Entwicklungspartnerschaft FLUCHTort Hamburg (Hrsg.): Lernen trotz Trauma. Möglichkeiten der beruflichen Qualifizierung von kriegs- und fluchttraumatisierten Frauen. Hamburg 2007, S. 6-10. http://www.fluchtort-hamburg.de/fileadmin/pdf/EQUAL/Lernen-trotz-Trauma-1.pdf vom 07.11.12.

Treibel, Annette: Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Aufl. Weinheim, München 2003.

Unabhängige Kommission für Zuwanderung: Zuwanderung gestalten. Integration fördern. Berlin 2001. http://www.bmi.bund.de/cae/servlet/contentblob/

150408/publicationFile/9074/Zuwanderung_gestalten_-_Integration_Id_7670_de.pdf vom 03.01.2013.

Vester, Michael: Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main 2001.

Vester, Michael: Die Illusion der Bildungsexpansion. Bildungsöffnungen und soziale Segregation in der Bundesrepublik Deutschland. In: Engler, Steffani (Hrsg.): Das kulturelle Kapital und die Macht der Klassenstrukturen. Sozialstrukturelle Verschiebungen und Wandlungsprozesse des Habitus. Weinheim 2004, S. 13-53.

Voss, Thorsten: Cultural Mainstreaming ist mehr als Sprachförderung. In: Projektträger im Deutschen Zentrum für Luft- und Raumfahrt (PT im DLR) (Hrsg.): Kompetenzagenturen erreichen.halten.stärken. Gender und Cultural Mainstreaming und ihre Umsetzung im Case Management. (Praxishilfen). Berlin 2007, S. 2.

Winter, Rainer: Kritik, soziale Gerechtigkeit und Intervention: Qualititative Forschung in der amerikanischen Tradition. In: Winter, Rainer (Hrsg.): Die Zukunft der Cultural Studies. Theorie, Kultur und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Bielefeld 2011, S. 75-89.

Wippermann, Carsten: Frauen in Führungspositionen. Barrieren und Brücken. Sinus Sociovision. Heidelberg 2010. http://www.sinus-institut.de/fileadmin/dokumente/downloadcenter/Soziales_und_Umwelt/Frauen_in_Fuehrungs positionen__Gesamtbericht_deutsch.pdf. vom 21.01.13.

Yigit, Nuran/Can, Halil: Die Überwindung der Ohn-Macht. Politische Bildungs- und Empowerment-Arbeit gegen Rassismus in People of Color-Räumen – das Beispiel der Projektinitiative HAKRA. In: Elverich, Gabi/Kalpaka, Annita/Reindlmeier, Karin (Hrsg.): Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Frankfurt am Main 2006, S. 167-193.

Young, Robert: Colonial desire. Hybridity in theory, culture, and race. Repr. London 2006. http://www.gbv.de/dms/bowker/toc/9780415053747.pdf

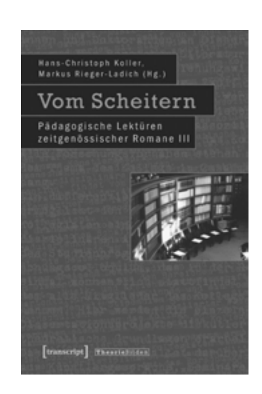
Zentrum für europäische Wirtschaftsforschung GmbH: Evaluation „Programm zur berufsbezogenen Sprachförderung des Bundes für Personen mit Migrationshintergrund im Bereich des Bundes“. http://www.zew.de/de/forschung/projekte.php3?action=detail&nr=1045 vom 13.11.12.

Zeuner, Christine: Erwachsenenbildung. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Orig.-Ausg. Reinbek bei Hamburg 2008, S. 532–555.

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Statistisches Bundesamt: Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011 –
https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220117004.pdf?__blob=publicationFile vom 12.10.2012.

Theorie Bilden



Hans-Christoph Koller, Markus Rieger-Ladich (Hg.)
Vom Scheitern
Pädagogische Lektüren
zeitgenössischer Romane III

2013, 298 Seiten, kart., 33,80 €,
ISBN 978-3-8376-2576-9



Ingrid Lohmann, Sinah Mielich,
Florian Muhl, Karl-Josef Pazzini,
Laura Rieger, Eva Wilhelm (Hg.)
Schöne neue Bildung?
Zur Kritik der Universität der Gegenwart

2011, 242 Seiten, kart., zahlr. Abb., 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1751-1



Joachim Schwohl, Tanja Sturm (Hg.)
Inklusion als Herausforderung
schulischer Entwicklung
Widersprüche und Perspektiven eines
erziehungswissenschaftlichen Diskurses

2010, 364 Seiten, kart., zahlr. z.T. farb. Abb., 32,80 €,
ISBN 978-3-8376-1490-9

Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de

Theorie Bilden

Sönke Ahrens
Experiment und Exploration
Bildung als experimentelle Form der Welterschließung
2010, 330 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1654-5

Wiebke Bobeth-Neumann
Karriere »Grundschulleitung«
Über den Einfluss des Geschlechts beim beruflichen Aufstieg ins Schulleitungsamt
2013, 396 Seiten, kart., 34,99 €,
ISBN 978-3-8376-2466-3

Stefan Dierbach
Jung – rechts – unpolitisch?
Die Ausblendung des Politischen im Diskurs über Rechte Gewalt
2010, 298 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1468-8

Jan Erhorn
Dem »Bewegungsmangel« auf der Spur
Zu den schulischen und außerschulischen Bewegungspraxen von Grundschulkindern. Eine pädagogische Ethnographie
2012, 300 Seiten, kart., zahlr. Abb., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1973-7

Kathrin Hahn
Alter, Migration und Soziale Arbeit
Zur Bedeutung von Ethnizität in Beratungsgesprächen der Altenhilfe
2011, 352 Seiten, kart., 33,80 €,
ISBN 978-3-8376-1680-4

Hans-Christoph Koller, Markus Rieger-Ladich (Hg.)
Figurationen von Adoleszenz
Pädagogische Lektüren zeitgenössischer Romane II
2009, 216 Seiten, kart., 25,80 €,
ISBN 978-3-8376-1025-3

Torsten Meyer, Andrea Sabisch (Hg.)
Kunst Pädagogik Forschung
Aktuelle Zugänge und Perspektiven
2009, 276 Seiten, kart., zahlr. Abb., 28,80 €,
ISBN 978-3-8376-1058-1

Karl-Josef Pazzini, Marianne Schuller, Michael Wimmer (Hg.)
Lehren bildet?
Vom Rätsel unserer Lehranstalten
2010, 338 Seiten, kart., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-1176-2

Nadine Rose
Migration als Bildungsherausforderung
Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien
2012, 476 Seiten, kart., 35,80 €,
ISBN 978-3-8376-2135-8

Florian von Rosenberg
Bildung und Habitustransformation
Empirische Rekonstruktionen und bildungstheoretische Reflexionen
2011, 352 Seiten, kart., 34,80 €,
ISBN 978-3-8376-1619-4

Hanne Walberg
Film-Bildung im Zeichen des Fremden
Ein bildungstheoretischer Beitrag zur Filmpädagogik
2011, 286 Seiten, kart., 31,80 €,
ISBN 978-3-8376-1820-4

Manuel Zahn
Ästhetische Film-Bildung
Studien zur Materialität und Medialität filmischer Bildungsprozesse
2012, 256 Seiten, kart., zahlr. Abb., 29,80 €,
ISBN 978-3-8376-2121-1